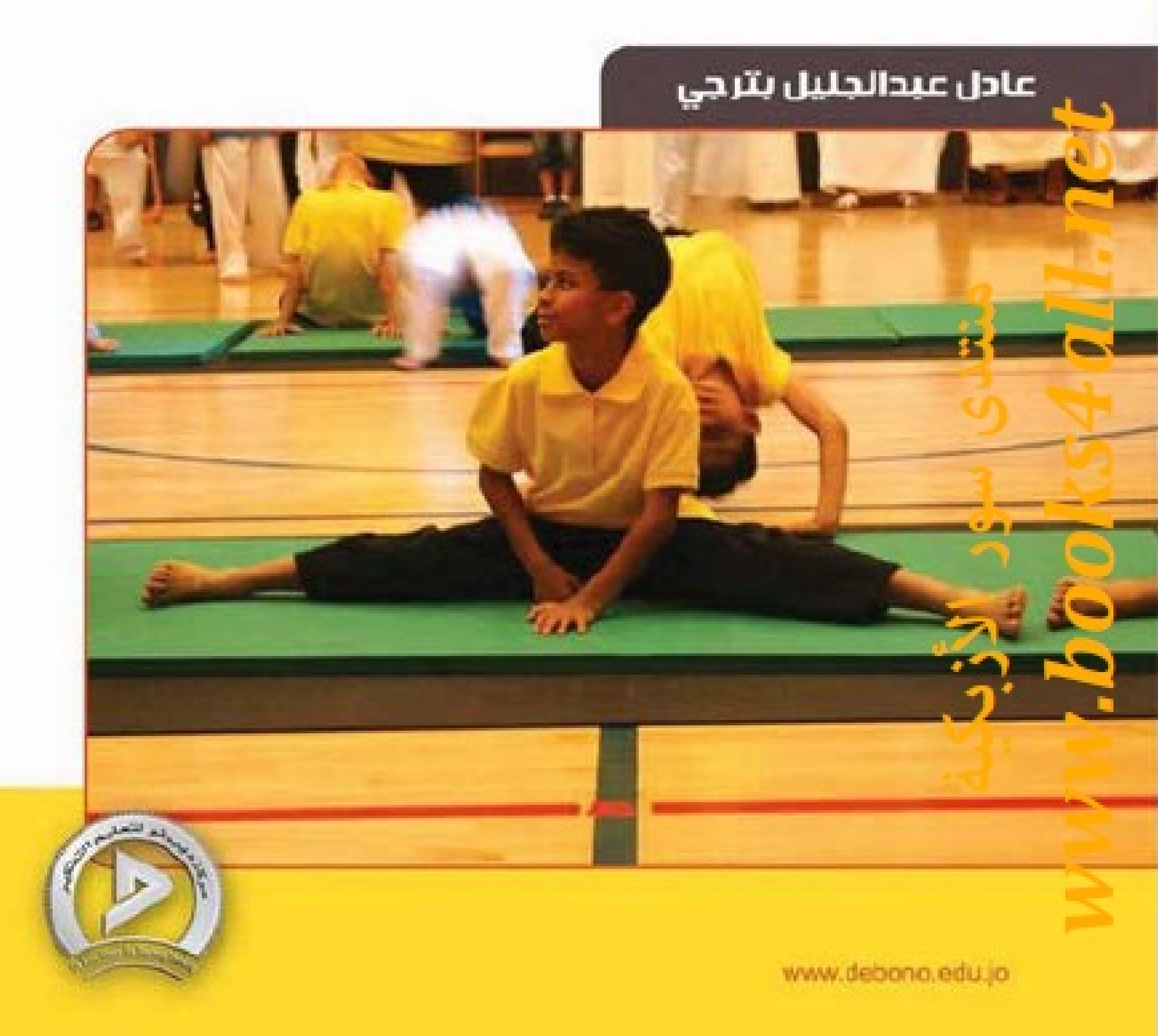
نموذج تطبيقي للكشف عن الموهبة وتطويرها في المدرسة

النموذج التام لتطوير الموهبة

عادل عبدالجليل بترجي



www.debono.edu.jo

النموذج التام لتطوير الموهبة

في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين
بمحافظة جدة

المؤلف ومن هو في حكمه: عادل بن عبدالجليل بن إبراهيم بترجي
عنوان الكتاب: النموذج التام لتطوير الموهبة في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظ جدة
رقم الإيداع: XXXXX
الترقيم الدولي: ISBN: 9957- 454 - xx - x
بيانات النشر: دار ديبونو للنشر والتوزيع عمان الأردن
• تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى
2011 م

ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع
عضو اتحاد الناشرين الأردنيين
عضو اتحاد الناشرين العرب

يطلب هذا الكتاب مباشرة من مركز ديبونو لتعليم التفكير
عمان شارع الملكة رانيا مجمع العيد التجاري مبنى 320
مقابل مفروشات لبنى ط4
هاتف: 962 6 5337003، 962 6 5337029
فاكس: 962 6 5337007
ص. ب: 831 الجبيهة 11941 المملكة الأردنية الهاشمية
E-mail: info@debono.edu.jo
www.debono.edu.jo



النموذج التام لتطوير الموهبة

في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة

تأليف

عادل بن عبدالجليل بن إبراهيم بترجي

الناشر

ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا ٱلْإِصْلَٰحَ مَا ٱسْتَطَعْتُ ۚ وَمَا تَوْفِيقِىٓ إِلَّا بِٱللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾

صدق الله العظيم

(سورة هود: 88)

الإهداء

إلى فئة المجتمع

التي لم تنل حقها من الرعاية والاهتمام،

ولم تزل تسعى لتدفع بأمتها إلى مقدمة الأمم،

إلى أصحاب القدرات العقلية العالية،

والسمات الشخصية المتميزة،

والتطلعات المستقبلية الطموحة،

أهدي هذا النموذج التام لتطوير الموهبة؛

اعترافا بحقها في الحصول على ما يشبع

قدراتها وطموحاتها.

المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

شكر وتقدير

أحمد الله سبحانه وتعالى على توفيقه وامتنانه بأن مدّ لي يد العون وألهمني الصبر وطريق الصواب، ونوَّر عقلي بنور الهداية والإيمان، ودفع بقلمي نحو تسطير كلمات وجمل وأفكار هذا البحث حتى خرج بهذه الصورة التي أتمنى عليه سبحانه وتعالى أن تجد محتوياته طريقها إلى التطبيق والاستفادة. فله الفضل والمنة في الأولى والآخرة. من بعد الله سبحانه وتعالى أشكر فضل والديّ وزوجتي وبناتي وأبنائي الذين دعموا على الدوام طموحاتي وآزروا رغباتي وشغفي بالعلم والتعلم ولو كان على حساب حقوقهم وواجباتي نحوهم. وأشكر على وجه التحديد الأساتذة الذين أشرفوا على هذه الرسالة وتحملوا عناء متابعتي لتكون في المستوى العلمي اللائق، وأذكر منهم: المشرف في مرحلة الماجستير د. محمد محجوب هارون، والمشرف الرئيسي في مرحلة الدكتوراه د.عمر هارون الخليفة. كما أشكر د. كامل الدقس من الجامعة الأمريكية في لندن، ومؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص ممثلة في أ. حيدر القاضي، ومدارس دار الذكر الأهلية للبنين في محافظة جدة، ممثلة في د. خالد زين باجمال، و د. محمد علي العباسي، وكل من قام بجهد على الدعم الذي ساهم في إنهاء هذه الرسالة. كما أشكر زملائي الذين ساهموا كل حسب تخصصه في إثراء جوانب هذه الرسالة بطريقة أو أخرى، وعلى وجه التحديد أشكر المهندس جمال عبد اللطيف، والأساتذة علاء البنا، ومحمد بهيان، وأحمد شحاته الذين أسهموا في تطوير البرامج الكمبيوترية التي تستخدم في النموذج التام لتطوير الموهبة، والأستاذ منير سندي الذي كان عليه عبء طباعة وتنسيق البحث وإخراجه. كما أذكر فضل كل من د. محمد سليم الذي ساعد في استكمال الجوانب الإحصائية للبحث، وكل من د. سالم باشميل و أ. محمد باعيشرة، و أ. مجاهد المنسي الذين ساهموا في تطبيق المقاييس التي استخدمت في البحث. وأخيراً

وليس آخرا أسطر شكري وتقديري لمن ساهم في إخراج محتوى البحث بالصورة اللائقة علمياً وأدبياً ولم تتم الإشارة إليه بالتحديد.

وأختم تقديري وعرفاني بجميل فضل كل هؤلاء بأن يجزيهم الله خير الجزاء.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى تصميم نموذج متكامل يعني بالموهوبين بمدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. استخدم الباحث منهج متعدد يحتوي على المنهج الوصفي، والتجريبي، ودراسة الحالة وقام بالحصر الشامل لمجتمع الدراسة الكلي المتمثل في طلاب المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، حيث طبقت أدوات البحث على (830) طالب جميعهم من الذكور، تتراوح أعمارهم بين 5 إلى 18 سنة. استخدم الباحث أدوات للبحث تمثلت في مقياس القدرات العقلية المقنن للبيئة السعودية، ومقياس الدوائر لتورانس، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري، ودرجات التحصيل الأكاديمي، ومقاييس السمات السلوكية للطلاب الموهوبين المقتبس من رنزولي.

أظهرت الدراسة النتائج التالية:

أ- عدم وجود فروق في توزيع الطلاب الذين جرى التعرف عليهم بموجب إجراءات الكشف الشامل المستخدمة في النموذج التام لتطوير الموهبة وبين التوزيع المستخدم في نموذج الإثراء الثلاثي لرنزولي.

ب- يؤثر النموذج التام لتطوير الموهبة بصورة إحصائية دالة في زيادة القدرات العقلية على الطلاب المشاركين في برامجه.

ج- يؤثر التدريب على برنامج الحساب الذهني المدرج في النموذج التام لتطوير الموهبة في زيادة درجات الذكاء السيال على الطلاب الذين تدربوا عليه.

د- تؤثر البيئة الداعمة للموهبة بصورة إحصائية دالة على طلاب ومعلمي المدارس.

هـ- لبرنامج الإثراء العام في النموذج التام لتطوير الموهبة أثر إيجابي على أداء الطلاب المشاركين فيه.

و- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الأثر الإيجابي لأداء الطلاب في برنامج الأنشطة الموجهة ضمن النموذج التام لتطوير الموهبة.

ز- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الفاعلة في برنامج الإثراء المتخصص لمادتي الرياضيات واللغة العربية.

ح- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أثر برنامج المشاريع الهادفة على أداء الطلاب في البحوث العلمية، وإنتاجهم لمشاريع ذات أهداف اجتماعية.

ط- يؤثر النموذج التام لتطوير الموهبة بصورة إحصائية دالة في زيادة القدرات الإبداعية في اختبار الدوائر لتورانس على الطلاب المشاركين في فعالياته.

ي- يؤثر النموذج التام لتطوير الموهبة بصورة إحصائية دالة على التحصيل الدراسي للطلاب المشاركين فيه، ويزيد من تجانس الطلاب أكاديمياً.

في نهاية البحث قدم الباحث مجموعة من التوصيات لتطوير النموذج وتطبيقه في مدارس أخرى، ومقترحات لبحوث ودراسات مستقبلية.

Abstract

The Total Giftedness Development Model at Dar AlThikr School for Boys at Jeddah District

The study objective is to design a model that would totally undertake the development of gifted students at Dar AlThikr School for Boys in Jeddah. The researcher used multiple research methods that included descriptive, experimental, and case study methods, and collected the data for the total sample that included all students of primary, middle, and secondary schools; where the research tools were applied on 830 male students, of age between 5 an 18 years. The research tools used consisted of the Saudi Mental Abilities Test, Torrance Circles Test, the Standard Progressive Matrices Test, academic achievements scores, and Renzulli Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS).

The study shows that:

(a) There is no statistically significant differences in the distribution of students identified by the global identification method used by the Total Giftedness Development Model, and Renzulli Enrichment Triad/Revolving Door Model.

(b) The Total Giftedness Development Model effectively influences the increase of mental abilities of students who participated in its programs.

(c) Training on mental calculations programs included in the Total Giftedness Development Model affect the increase of fluid intelligence of students who participated in the program.

(d) Environment supportive of giftedness positively affect teachers and students participating in the program.

(e) General enrichment programs have a positive effect on students participating in the program.

(f) Directed activities programs positively affect students participating in the Total Giftedness Development Model.

(g) A statistically significant difference exists between the control and experimental groups in favor of the experimental group, when the experimental group was exposed to the advanced enrichment programs in mathematics and Arabic language.

(h) A positive statistically significant difference was recorded on the performance of students participating in the research projects program.

(i) The Total Giftedness Development Model has a statistically significant effect on the increase of creative abilities of students participating in its programs.

(j) The Total Giftedness Development Model has a statistically significant effect on the academic capabilities of students participating in its programs, and further increases the academic homogeneity of the students.

Finally, several recommendations for further development of the model and its applications in other schools, and for further research were made.

الفصل الأول

المقدمـــة

1.1: التمهيد.

1ـ 2: مشكلة البحث.

1ـ 3: أهداف البحث.

1ـ 4: أهمية البحث.

1ـ 5: فروض البحث.

1ـ 6: حدود البحث.

1ـ 7: مصطلحات البحث.

الفصل الأول
المقدمة

التمهيد:

اهتم الإنسان منذ الأزل بالقدرات الفردية المتميزة، وجعل الملوك والأمراء والقياصرة لأصحاب تلك القدرات مكانة قريبة منهم، فأدنوهم وأعطوهم وقلدوهم المناصب العالية تقديراً لذلك التميز واستفادة منه في خدمة مصالح الدولة أو حتى المصالح الشخصية. والتاريخ مليء بالنماذج الدالة على ذلك في مجالات شتى منها العسكرية والتي برز فيها قادة أفذاذ في التاريخ الإسلامي مثل خالد بن الوليد وعمرو بن العاص وأبو عبيدة عامر بن الجراح رضي الله عنهم، ومثل روموبل وباتون وآيزنهاور أبان الحرب العالمية الثانية؛ ومنها في العلوم الإنسانية واللغة مثل المتنبي من العرب، وسقراط من الإغريق، وغاندي من الهند؛ ومنها في العلوم الطبيعية مثل جابر بن حيان وابن الهيثم من العرب، وابن سينا من العجم، ونيوتن من الأوربيين؛ والسلسلة طويلة يصعب حصرها في هذا المقام.

ويتفق جميع من ذكر من الأعلام المتميزين وغيرهم ممن لم يذكر في كونهم جميعاً أصحاب مواهب متفردة أو متعددة فاقت في قدراتها تلك التي يتصف بها أقرانهم الطبيعيون. في قديم التاريخ لم تكن المصطلحات التي تستخدم اليوم في وصف أمثال هؤلاء معروفة ولكن اتصف الإنسان منذ الأزل بالقدرة على تقدير التميز وتوظيفه. وما اهتمام العالم في العصر الحديث بالموهبة والموهوبين إلاّ امتداداً لتلك القدرة على التقدير والتوظيف ولكن بمعطيات ووسائل حديثة تناسب العصر. أما الذي لم يعد مقبولاً فهو إهمال الموهبة وعدم تقديرها وتوظيفها لخدمة الفرد والمجتمع والأمة. ولذلك فقد عمل المختصون في البحث عن الجديد وتوظيفه في خدمة الشريحة الصغيرة من المجتمعات والتي لا تتجاوز 3٪ منها حتى تتمكن من الإبداع والابتكار لتنتج الجديد الذي يخدم

البقية والتي تمثل 97٪ من تلك المجتمعات. فلولا هذه الفئة الصغيرة لما عرف الإنسان كيف يستخدم الحجر والخشب ليوقد ناراً، ولا توصل إلى انشطار النواة ليولد طاقة هائلة.

أفرز التطور السريع في مجال الاهتمام بالموهوبين خلال النصف الأول من التسعينات الميلادية وما أتبعه من دراسات لويلبيرغ (Walberg, 1982, 1988) وماكينون (McKinnon, 1978) وكلارك (Clark, 1983, 1986) وبارون (Baron, 1969, 1988) وستيرنبيرج (Sternberg, 2004,2005) برامج عديدة للكشف والرعاية. من حيث الكشف برز اختبار ستانفورد - بينيه (Terman, 1960)، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (Raven, 1958)، ومقاييس وكسلر بصيغها المتعددة (عباس، 2002)، واختبار تورانس (Torrance,1966) ومقياس تقدير السمات السلوكية للطلاب المتفوقين (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, Westberg, 1976)، وأسلوب الكشف باستخدام الوعاء الإثرائي الذي طوره رنزولي Renzulli Talent Pool Identification (Renzulli & Reis, 1997).

ومن حيث الرعاية ظهرت نماذج كثيرة أثرت إلى حد كبير في أساليب الرعاية وطُورت من خلالها قدرات الطلاب الموهوبين بدرجة ملحوظة منها نموذج تعليم الطلاب من ذوي القدرات الرياضية الناضجة مبكراً المصمَّم من قبل بنبو SMPY'S Model for Teaching Mathematically Precocious Students (Benbow, 1986)، ونموذج المتعلم المستقل للموهوبين The Autonomous Learner Model for The Gifted and Talented (Betts, 1985)، ونموذج خدمات تعلم الإثراء The Learning Enrichment Service (LES) Model (Clifford, Runions, & Smyth, 1985)، ونموذج الإثراء الثلاثي The Enrichment Triad / Revolving Door Model (Renzulli & Reis, 1985). ولقد أصبحت برامج رعاية الموهوبين من أنواع مختلفة وبدرجات متفاوتة من الاهتمام والدعم تقدم في دول كثيرة حول العالم منها أستراليا،

والنمسا، وبلجيكا، وبلغاريا، والصين الشعبية، وكولومبيا، والبرازيل، وكرواتيا، ومصر، وانجلترا، وفرنسا، وفنلندا، وألمانيا، وهونج كونج، والهند، والعراق، وسنغافورا، وروسيا، وتايوان، وكوريا، والسودان، والمملكة العربية السعودية (Gross, 2003; Passow, 1997; Persson, Joswig, & Balogh, 2000; Sisk, 1990).

في العالم العربي بدأ الاهتمام بالمتفوقين في مصر بعد ثورة يوليو عام 1952م، إذ كان افتتاح أول مدرسة خاصة بهم عام 1955م في مدينة المعادي بداية، ثم انتقالها إلى عين شمس في عام 1966م. في عام 1988م عممت فصول الموهوبين في أنحاء الجمهورية (أبو سماحة وآخرون، 1992؛ بركات، 1981؛ كامل، 2002). كما تعتبر الأردن من أكثر الدول العربية تقدماً في برامج رعاية الموهوبين حيث يبدأ الاهتمام بهم من مرحلة الأساس إذ تم إعداد المنهج الدراسي ليلائم الحاجات الأساسية للطالب الموهوب، في تدرج وتتابع، وفقاً لقدرته ورغبته، مع اكتسابه لخبرات عقلية معرفية، وخبرات اجتماعية، تعمل جميعها إلى ربط الطالب الموهوب بالمجتمع والوطن (آل غالب، 2005). ويتوج التجربة الأردنية في الموهبة مدرستي اليوبيل والمنهل (الهويدي وجمل، 2006؛ جروان، 2004) إذ تعتبر كلتا المدرستين نموذجاً تربوياً وتعليمياً متميزاً.

أما في السودان، وعلى الرغم من حداثة تجربة رعاية الموهوبين إلاّ أن دراسات قديمة وحديثة تدل على الوعي الأكاديمي بالذكاء والإبداع (بدري، 1997؛ الخليفة، 1987، 1989، 1999، 2000، 2004؛ الخليفة، طه، وعشرية، 1995؛ طه، 1995، 1997). ويعد الاهتمام بوسائل الكشف والرعاية في السودان حديثاً، فقد بُدأ مؤخراً بتبني مشروع طائر السمبر الذي هدف إلى الكشف عن الأطفال الموهوبين في السودان ورعايتهم (الخليفة، 2008). ويعد هذا المشروع باكورة العمل المشترك لبرامج الكشف والرعاية بين المختصين الأكاديميين ومؤسسات التعليم الخاصة، فقد بدأت مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص بتبني المشروع في أكتوبر عام 2002م. وبلغ عدد الأطفال الذين تم الكشف عنهم من خلال مشروع طائر السمبر خلال الأعوام 2005 – 2007م

بولاية الخرطوم 450 طفلاً موهوباً يتوزعون على ثلاث مدارس بالخرطوم وأم درمان والخرطوم بحري، بمعدل 150 طفل لكل مدرسة يتم رعايتهم من خلال برامج إثرائية خاصة بهذه المدارس يقوم بتدريسها معلمون تم تدريبهم على عملية رعاية الأطفال الموهوبين. ويرتبط المشروع في مداه البعيد بدراسة تربوية سيكولوجية طولية للأطفال الموهوبين لمدة 25 عاماً، كما أنه يركز على جوانب التنمية المتكاملة والمستدامة للأطفال الموهوبين، ويتوقع أن يستمر في رعاية المجموعة الأولى المكتشفة من الأطفال حتى عام 2027م.

تطور الاهتمام برعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية عبر عدة مراحل، المرحلة الأولى تشمل الفترة من عام 1989م (1410هـ) إلى عام 1995م (1416هـ). في تلك المرحلة تضافرت الجهود الرسمية لوضع برنامج بحثي متكامل، يبدأ بالتعرّف على الطلاب الموهوبين ورعايتهم في المراحل الدراسية المختلفة. وهكذا ظهر مشروع بحث وطني باسم (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم) تمخض عنه إعداد وتقنين مقاييس في الذكاء والإبداع وإعداد برنامجين إثرائيَّيْن تجريبييْن في العلوم والرياضيات، كنماذج أولية لبرامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية (النافع وآخرون، 1991). وتعتبر المرحلة الثانية مرحلة تطبيق برنامج الكشف والرعاية للمرة الأولى والتي بدأت في عام 1996م (1417هـ) تحت رعاية وزارة المعارف وفي المدارس التابعة لها، وتم توفير كافة الإمكانات البشرية والتقنية اللازمة لتنفيذه (النافع وآخرون، 2000). وتم في المرحلة الثالثة إنشاء إدارة عامة تُعنى بالإشراف على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم. أما المرحلة الرابعة فتمثلت في إنشاء إدارة رعاية الموهوبات في عام 1998م ومن ثم ضمها إلى الإدارة العامة لرعاية الموهوبين في عام 2001م.

تنبع فلسفة برنامج رعاية الموهوبين من إيمان الإدارة العامة لرعاية الموهوبين (وزارة التربية والتعليم، 2007) بحق جميع تلاميذ التعليم العام في الحصول على فرص متكافئة لاكتشاف مواهبهم وتنميتها. لذا فمن المأمول أن يعمل معلموا رعاية الموهوبين كلٌّ في

مدرسته على تهيئة خبرات تربوية متنوعة توفر فرص عديدة لاكتشاف مواهب التلاميذ المتعددة ومساعدتهم على تنميتها من خلال البرامج الإثرائية والتعيينات الخاصة في الصفوف الدراسية العادية والصفوف الخاصة. وترتكز فكرة البرنامج على تأهيل معلمين متفرغين في مدارس التعليم العام في مجال رعاية الموهوبين تحت مسمى: (معلم رعاية موهوبين) تُناط بهم مسئوليات متعددة تتركز في اكتشاف المواهب وتوجيهها من خلال برامج علمية تناسب مواهب التلاميذ المتنوعة.

أما أهداف البرنامج فتنحصر في تهيئة رعاية تربوية متخصصة لمواهب التلاميذ المتنوعة من خلال أعضاء دائمين في المدرسة، وتوفير فرص تربوية متنوعة وعادلة لجميع التلاميذ لإبراز مواهبهم، بالإضافة إلى إعداد معلّم متخصص في مجال رعاية الموهوبين في داخل كل مدرسة على دراية جيدة بأساليب تدريس الموهوبين وسبل تعزيز جوانب القوة في جميع التلاميذ وفي جميع المجالات. ولا تزال هذه البرامج في تطور دائم.

لا تختلف التجربة السعودية عن مثيلاتها في العالم العربي حيث اعتمدت أغلب بحوث علم النفس على الاقتباس والتقليد للنظريات والنماذج الغربية (أحرشاو، 1995). ويتفق ما ذكر مع ما توصل إليه كل من أبو حطب (1993)، والخليفة (1997)، والخليفة وطه وعشرية (1995). ويرى الباحث أنّ هناك عدة مآخذ على النموذج السعودي الذي تتبناه وزارة التّربية والتعليم أهمها اعتماده على الذكاء الفردي وحده من خلال اختبار القدرات الذي طوره النافع وآخرون (1979) قبل ما يقرب من أربعة وثلاثين عاماً في الكشف على الأطفال الموهوبين. كما يعد عدم وجود أدوات كشف مقننة للبيئة المحلية لما دون سن الحادية عشر عاماً مأخذاً آخر يحرم شريحة كبيرة من الأطفال من حقهم الطبيعي في الحصول على الخدمات التي تناسب قدراتهم العقلية. إضافة إلى ما سبق فإن البرامج المعدة لرعاية الموهبة ليست بالمستوى الفني المناسب، ولا تقدَّم بالكثافة المطلوبة، ولا تُهيأ لها الموارد البشرية والفنية الملائمة، ولا تُقدَّم ضمن بيئة تعليمية محفزة.

ويأخذ الباحث على الدول العربية عموماً قلة اهتمامها بمواكبة التطور في نوعية وكيفية تقديم برامج رعاية الموهوبين، فنجد أن غالبية نماذج الرعاية مقتبسة من الغرب، وإن بدأ هذا التوجه في التطور إلى الأفضل في السنوات الأخيرة من خلال المؤتمرات المحلية والإقليمية.

مشكلة البحث:

تتميز فئة الطلاب الموهوبين بسرعة الفهم وحدته، والشغف بالتعلم مع القدرة على الصبر عليه، والتفكير المجرد وإدراك العلاقات. كما يميز هذه الفئة تعدد القدرات والاهتمامات، والاتصاف بمجموعة من السمات الشخصية التي إذا وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إنتاجات أصيلة في أحد ميادين الحياة الإنسانية. وتختلف الاحتياجات الفكرية والاجتماعية والانفعالية للطلاب الموهوبين عن مثيلاتها لأقرانهم من حيث أنها تتطلب تحدياً مستمراً للقدرات العقلية لإشباع فروق التفوق والإبداع، ورعاية اجتماعية ونفسية للوقاية من الآثار السلبية التي قد تنتج عنهما، ومعالجة ما قد يتأثر به أفراد هذه الفئة منها.

تَعتَبِر مدارس دار الذكر الأهلية للبنين رعاية وتطوير الموهبة وتلبية الاحتياجات التعليمية والتربوية الفريدة للطلاب الموهوبين مطلباً وطنياً مهماً حيث أن الدراسات والبحوث قد أثبتت أن ذلك يؤدي إلى إنشاء جيل من المخترعين والصناع والقادة تؤدي مخرجاتهم إلى الارتقاء بالوطن لمراكز متقدمة بين الأمم.

يتضح من التمهيد اعتماد التجربة السعودية على وسائل الكشف المعتمدة على محكات الذكاء الفردي والتحصيل الدراسي وأغفلت استخدام أسلوب الكشف الشامل الذي يستخدم إضافة إلى ما ذُكر السمات الشخصية، والتوجهات المعرفية. كما يتضح من التمهيد مدى العجز الموجود على المستوى المحلي في البرامج التي يمكن أن تستخدم لتطوير الموهبة حال اكتشافها عموماً، ومدى الحاجة إلى توفير نماذج متكاملة تشمل جميع البرامج اللازمة لرعاية الموهبة تلائم حاجة مدارس دار الذكر خصوصاً.

على ما سبق فإن مشكلة البحث تتمثل في تصميم نموذج تام لتطوير الموهبة يتوافق مع البيئة التعليمية والتربوية، والاجتماعية، والديموغرافية لمدارس دار الذكر الأهلية للبنين، يربط بين الأهداف التعليمية لجميع الطلاب، ويتميز بالمرونة التي تمكّن القائمين عليه من تصميم البرامج التي تلائم الأهداف المرحلية أثناء التطبيق، بالإضافة إلى ملاءمتها للفروق العمرية والقدرات العقلية المتفاوتة للطلاب.

تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1- ما هي المكونات الرئيسية لنموذج متكامل لتطوير الموهبة يناسب بيئة مدارس دار الذكر الأهلية للبنين ؟

2- هل توجد فروق في توزيع طلاب مدارس الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة الذين جرى التعرف عليهم بموجب إجراءات الكشف الشامل المستخدمة في النموذج التام لتطوير الموهبة وبين التوزيع المستخدم في نموذج الإثراء الثلاثي لرنزولي ؟

3- ما هو أثر النموذج التام لتطوير الموهبة في زيادة القدرات العقلية على الطلاب في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة ؟

4- ما هو أثر النموذج التام لتطوير الموهبة في درجات الذكاء السيّال على الطلاب في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة ؟

5- ما هو مدى أثر البيئة الداعمة للموهبة على طلاب ومعلمي مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة ؟

6- ما هو أثر برنامج الإثراء العام على أداء طلاب مدارس الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة ؟

7- ما هو أثر برنامج الأنشطة الموجهة على أداء طلاب مدارس الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة ؟

8- ما هو أثر برنامج الإثراء المتخصص على أداء الطلاب الإثرائيين في مدارس الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة ؟

9- ما هو أثر برنامج المشاريع الهادفة على أداء طلاب مدارس الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة ؟

10- ما هو أثر النموذج التام لتطوير الموهبة في زيادة القدرة الإبداعية في اختبار الدوائر لتورانس على الطلاب في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة ؟

11- ما هو أثر النموذج التام لتطوير الموهبة على التحصيل الدراسي لطلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة ؟

أهداف البحث:

يمكن تصنيف أهداف الدراسة لجوانب نظرية وأخرى عملية. أماّ الجوانب النظرية فتتمثل في:

1- التعرف على المكونات الرئيسية لنموذج متكامل لتطوير الموهبة يناسب بيئة مدارس دار الذكر الأهلية للبنين.

2- أن تمهد الدراسة الطريق لدراسات لاحقة في المجال المبحوث.

وتتمثل الجوانب العملية في الأهداف التالية:

1- معرفة الفروق في توزيع طلاب مدارس الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة الذين جرى التعرف عليهم بموجب إجراءات الكشف الشامل المستخدمة في النموذج التام لتطوير الموهبة وبين التوزيع المستخدم في نموذج الإثراء الثلاثي لرنزولي.

2- معرفة أثر النموذج التام لتطوير الموهبة في زيادة القدرات العقلية على الطلاب في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

3- معرفة أثر النموذج التام لتطوير الموهبة من خلال تطبيق برنامج للحساب الذهني في درجات الذكاء السيّال على الطلاب في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

4- معرفة مدى أثر البيئة الداعمة للموهبة على طلاب ومعلمي مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

5- معرفة أثر برنامج الإثراء العام على أداء طلاب مدارس الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

6- معرفة أثر برنامج الأنشطة الموجهة على أداء طلاب مدارس الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

7- معرفة أثر برنامج الإثراء المتخصص على أداء الطلاب الإثرائيين في مدارس الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

8- معرفة أثر برنامج المشاريع الهادفة على أداء طلاب مدارس الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة المشاركين في البرنامج.

9- معرفة أثر النموذج التام لتطوير الموهبة في زيادة القدرة الإبداعية في اختبار الدوائر لتورانس على الطلاب في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

10- معرفة أثر النموذج التام لتطوير الموهبة على التحصيل الدراسي لطلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

أهمية البحث:

للبحث عدة جوانب تبين أهميته تتمثل في:

1- قلة البحوث والدراسات السعودية في مجال الكشف عن الموهوبين ورعايتهم.

2- أهمية طرح استخدام وسائل الكشف الشاملة في الكشف عن الموهوبين لزيادة فرص التعرف على الطلاب الموهوبين.

3- تكوين قاعدة بيانات عن الطلاب الموهوبين تمكن الباحثين من إجراء دراسات طولية.

4- أهمية تكثيف الجهود نحو كشف ورعاية فئة الموهوبين في المجتمع السعودي عموماً ومدارس دار الذكر الأهلية بمحافظة جدة خصوصاً كون هذه الفئة تمثل النخبة التي يمكن أن تطور الأبحاث العلمية والاختراعات التي تضيف إلى حصيلة المجتمع.

5- إضافة عنصر هام من عناصر التجويد إلى مجموعة العناصر الموجودة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية عموماً ومدارس دار الذكر الأهلية للبنين خصوصاً.

6- كون هذا البحث امتداداً لبحوث تجريبية أجرتها مدارس دار الذكر الأهلية للبنين في مجال الكشف عن العناصر القيادية من بين طلابها.

7- أهمية وجود نموذج لاكتشاف وتطوير الموهبة لكل من الموهوبين، والأسرة، والمجتمع، والمؤسسات المهتمة بالموهوبين.

8- أهمية وجود نموذج لاكتشاف وتطوير الموهبة يلبي احتياجات جميع الفئات الطلابية التي تكون البيئة المدرسية على اختلاف أعمارها ومستوياتها الأكاديمية وقدراتها العقلية وانتمائها الديموغرافي والاجتماعي.

9- يتم في البحث تصميم الإجراءات المتعلقة بتنفيذ محتويات البرامج التي يحتويها النموذج التام لتطوير الموهبة ووضعها في قوالب قابلة للتطبيق الفعلي مما يضيف إلى المكتبة العربية عنصراً لسد الفجوة الموجودة فيها.

10- تنبع أهمية البحث من كونه يقدم نموذجاً لتطوير الموهبة يحتوي على الخدمات الفعلية التي تقدم للطلاب، والإرشادات الفنية التي تعين جهات الإشراف على

تنفيذ محتويات النموذج وتوجيه العملية التعليمية للطلاب، وأساليب تقييم أداء كل المشاركين في فقرات النموذج من طلاب ومدرسين وإداريين، بالإضافة إلى طرق تقييم مستويات مخرجات النموذج.

11- يقدم البحث نموذجاً للتمييز بين الطلاب الموهوبين حسب قدراتهم الفردية فيقدم من خلال محتوياته برامج لأصحاب القدرات المتميزة.

12- الاستفادة من نتائج الدراسة في التأثير على السياسات التربوية المتعلقة بالموهوبين في المملكة العربية السعودية عموماً وفي مدارس دار الذكر الأهلية للبنين خصوصاً.

13- الاستفادة من نتائج الدراسة في نشر استخدام النموذج التام لتطوير الموهبة في مدارس أخرى، وربما التمهيد لدراسات لاحقة في المجال.

فروض البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع طلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة الذين جرى التعرف عليهم بموجب إجراءات الكشف الشامل المستخدمة في النموذج التام لتطوير الموهبة وبين التوزيع المستخدم في نموذج الإثراء الثلاثي لرنزولي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات العقلية باستخدام النموذج التام لتطوير الموهبة لدى طلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الذكاء السيال باستخدام النموذج التام لتطوير الموهبة بين المجموعتين التجريبية التي طبق عليها برنامج الحساب الذهني والضابطة التي لم يطبق عليها من الطلاب في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

4- تؤثر البيئة الداعمة للموهبة بصورة إحصائية دالة على طلاب ومعلمي مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ألفا = 0,05 بين متوسطات الطلبة الذين شاركوا في برنامج الإثراء العام على فترات محددة.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ألفا = 0,05 بين متوسطات الطلبة الذين شاركوا في برنامج الأنشطة الموجهة على فترات محددة.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ألفا = 0,05 بين أفراد العينة الفاعلة في اختبار مواد الإثراء القبلية ودرجات أفراد العينة نفسها في الاختبارات نفسها بعد تطبيق برنامج الإثراء المتخصص.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ألفا = 0,05 بين أداء الطلاب في التقييم الدوري وأداء الطلاب في التقييم النهائي في برنامج المشاريع الهادفة.

9- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اختبار الدوائر للتفكير الابتكاري لتورانس لدى طلاب في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة بين الاختبارين القبلي والبعدي.

10- يؤثر النموذج التام لتطوير الموهبة بصورة إحصائية دالة على التحصيل الدراسي لطلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

حدود البحث:

1- الحد المكاني: يستهدف البحث الحالي جميع طلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية ما عدى طلاب الصف التمهيدي.

2- الحد الزمني: يقتصر البحث الحالي على الفترة الزمنية التي طبق فيها النموذج التام لتطوير الموهبة ميدانياً والتي كانت خلال العام الدراسي 2008م.

مصطلحات البحث:

1- مدارس دار الذكر الأهلية للبنين:

هي ثلاث مدارس أهلية للبنين الأولى للمرحلة الابتدائية والثانية للمرحلة المتوسطة والثالثة للمرحلة الثانوية، تأسست بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية عام 2001م، يدرس بها وقت إعداد الدراسة 830 طالباً.

الموهبة:

الموهبة لغة "الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه" (مصطفى وآخرون، 1989)، واصطلاحاً بموجب تعريف رنزولي (Renzulli, 1978) "مجموعة مترابطة وموصفة بدقة من السمات تتكون نتيجة التقاطع بين ثلاث مجاميع من السمات الإنسانية هي القدرات العامة التي تفوق المتوسط، ومستوى من الالتزام العالي بالمهام، ومستوى عالي من الابتكار" (Delisle & Galbraith, 2002, p. 16). وتلعب كل مجموعة دوراً هاماً في الإسهام في إظهار السلوك الابتكاري، وفي نفس الوقت لا تنفرد أي مجموعة بذاتها في صنع الموهبة. وإجرائياً هي الدرجات العالية في المستوى الأكاديمي، وأحد أفرع القدرات المتعددة، والذكاء السيال، واختبار القدرات العقلية، واختبار التفكير الابتكاري، والسمات السلوكية.

3- النموذج التام لتطوير الموهبة:

يعرف الباحث النموذج التام لتطوير الموهبة بكونه نموذجاً يتم من خلاله كشف وتطوير الموهبة لطلاب التعليم العام، يتكون من تسعة أجزاء رئيسة تحقق اشتمالها على عنصري التسريع والتمييز، وتشمل في داخلها مجموعة لا محدودة من البرامج الإثرائية والتعليمية والتربوية والمناشط اللاصفية يتم تطويرها بموجب أطر صممت لتحقق الهدف التي من أجله وضع البرنامج. ويحتوي النموذج على الخدمات الفعلية التي تقدم للطلاب، والإرشادات الفنية التي تعِين جهات الإشراف على تنفيذ محتويات النموذج

وتوجيه العملية التعليمية للطلاب، وأساليب تقييم أداء كل المشاركين في فقرات النموذج من طلاب ومدرسين وإداريين، بالإضافة إلى طرق تقييم مستويات مخرجات النموذج (Renzulli & Reis, 1997).

ويتميز هذا النموذج بأنه صمم ليلائم البيئة الاجتماعية والديموغرافية، وكذلك المتطلبات الأكاديمية لنظام التعليم في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. كما يتميز النموذج بالمرونة الفنية حيث لا يشتمل على برامج وأنشطة محددة، بل على أطر يمكن من خلالها تصميم البرامج التي تلائم الأهداف المرحلية أثناء التطبيق، بالإضافة إلى ملاءمتها للفروق العمرية للطلاب، والمقدرات العقلية المتفاوتة للمشاركين منهم. بل يمكن القول أن المرونة الفنية للنموذج تمكن جهة الإشراف والتوجيه من تقبل الأفكار، واستخدام الإمكانات المتوفرة دون قيود، والتكيف مع المتطلبات والقيود التي تفرضها البيئة المدرسية التي يطبق فيها النموذج والتوصل إلى برامج مميزة تأخذ طابع تلك البيئة وتحقق الأهداف الخاصة بها. وإجرائياً هو النموذج الذي تم تطبيقه في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

4- الأسلوب الشامل للكشف عن الموهوبين:

يقصد بالأسلوب الشامل للكشف عن الموهوبين ذلك الأسلوب الذي لا يعتمد على معيار واحد في عملية التعرف على الموهوبين، بل يستخدم عدة معايير في آن واحد، ويتم من خلاله التعرف على الذين حققوا الحد الأدنى من المحددات المعيارية. ويتضمن الأسلوب الشامل الذي يستخدم في الدراسة التحصيل الأكاديمي، والقدرات المتعددة، والقدرات العقلية، والقدرات الابتكارية، والسمات السلوكية في الكشف عن الموهوبين (جروان، 2004؛ النافع وآخرون، 1995؛ الخليفة، 2008؛ Renzulli, 1978; Tannenbaum, 1979). وإجرائياً هي الدرجات المحصلة في التحصيل الأكاديمي، والقدرات المتعددة، واختباري القدرات العقلية والإبداع، والسمات السلوكية.

5- الرعاية:

تعرف الرعاية لغة بالملاحظة والمراقبة والاستحفاظ (مصطفى وآخرون، 1989)، واصطلاحاً بشمل الطالب الموهوب ببرنامج لتطوير موهبته في أحد الجوانب المعرفية أو المهارات الذاتية أو الأنشطة المتنوعةاً منفردة أو مجتمعة. ويمكن أن تكون الرعاية من خلال فعاليات عدة برامج ترتبط ببعضها البعض منطقياً، وذات علاقات من حيث المحتوى، تتفاعل محتوياتها لتؤدي وظائف عدة نحو اكتشاف وتطوير ورعاية الموهبة تسمى نموذج الرعاية. ويقصد بها إجرائياً في الدراسة الحالية إدراج الطالب في برامج وفعاليات النموذج التام لتطوير الموهبة المطبق في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين.

6- الذكاء:

الذكاء لغة هو القدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار، وعلى التكيف إزاء المواقف المختلفة (مصطفى وآخرون، 1989م)، واصطلاحاً عند وكسلر "بالقدرة الكلية للفرد على القيام بالفعل الهادف والتفكير العقلاني والتعامل بفعالية مع البيئة" (عباس، 2002، ص: 75). ويقصد به في هذه الدراسة بالدرجات المنالة في اختبار القدرات العقلية، والمصفوفات المتتابعة المعياري.

7- القدرات المتعددة:

هي تعدد الإمكانيات الفردية وتمايزها (Gardner, 1983). وإجرائياً هي الدرجة المنالة في أحد أفرع برنامج الإثراء المتخصص الخمسة وهي: اللغوي، والموسيقى، والمنطقي الرياضي، والجسمي – الحركي، والشخصي الاجتماعي.

8- الإبداع:

الإبداع عند الفلاسفة "إيجاد الشيء من العدم، فهو أخص من الخلق" (مصطفى وآخرون، 1989)، واصطلاحاً عند تورانس عبارة عن "عملية تساعد المتعلم على أن

يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعرفة أو المعلومات واختلال الانسجام، وتحديد مواطن الصعوبة وما شابه ذلك، والبحث عن حلول، والتنبؤ، وصياغة الفرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين" (جروان، 2004، ص:74). وإجرائياً في هذه الدراسة الدرجة المنالة في اختبار التفكير الابتكاري (الدوائر) لتورانس.

الفصل الثاني

الإطار النظري للبحث

2.1: المقدمة.

2.2: المفاهيم النظرية.

2.3: النموذج التام لتطوير الموهبة بمدارس دار الذكر للبنين.

2.4: الدراسات السابقة.

الفصل الثاني
الإطار النظري للبحث

المقدمة:

تعكس النظرة الشمولية لنتائج دراسة توطين علم النفس في العالم العربي (الخليفة، 2005) انخفاض الدرجة العامة للتوطين في الأبحاث من حيث المفاهيم، والمصادر، والتبريرات، والمقاييس المستخدمة، والعينة المدروسة، والمعايير، إضافة إلى أفرع أخرى ذات علاقة، وهو أمر يعود بسلبيات كثيرة على المجتمع العربي الإسلامي إذ أن طبيعة علم النفس المستورد يعكس ثقافة المجتمع القادم منه والذي يعتبر الفرد فيه أصغر وحدة للقياس والتحليل بينما تعتبر الأسرة في العالم العربي هي الوحدة الرئيسة فيه. وعلى الرغم من الحاجة الملحة إلى التجاوب مع متطلبات التوطين إلاّ أن هناك إلحاح من جانب آخر لدراسة تاريخ تطور علم النفس عموماً والموهبة وما يتصل بها من وسائل للكشف والتطوير خصوصاً في العالم أجمع، شرقه وغربه للتوصل إلى معرفة احتياجات الطفل العربي الموهوب وتلبيتها (الخليفة، 2000).

لقد أدى التقدم في مجالات التربية والتعليم وعلم النفس في بداية القرن العشرين إلى إعطاء مجال تعليم الموهوبين مصداقية علمية وتجريبية. فلقد تطورت الدراسات الأولى حول الموهبة في عقود العشرينات والثلاثينات الميلادية من نتائج البحوث حول علوم الوراثة العقلية، والأطفال الذين دون المستوى الطبيعي، وبناء الأدوات التي تقيس كل من القدرات دون وفوق المعتاد. وكان شرف قيادة حركة البحث ونشر النتائج التي أجريت حول الأطفال الموهوبين على نطاق واسع للمرات الأولى لرواد أمثال لويس تيرمان (Terman, 1925) وليتا هولينجورث (Hollingworth, 1926, 1942). استمر مجال تعليم الموهوبين في التطور، بالدرجة الأولى كرد فعل للاحتياجات المتغيرة في العالم، خصوصاً بعد التنافس التقني الشديد بين الولايات المتحدة الأمريكية

والاتحاد السوفيتي بعد إطلاق الأخير لمركبة الفضاء سبوتنيك (Sputnik) في عام 1957م؛ إذ يشير تانينبوم (Tannenbaum, 1979) إلى ذلك الحدث بكونه هزيمة تقنية مذهلة للولايات المتحدة الأمريكية، تبعها نقد لاذع للتفوق السوفيتي على العقول الأمريكية. ويصف تانينبوم المرحلة التي أعقبت سبوتنيك بكونها مرحلة استنفار كلي للموهبة ظهرت في أشكال متعددة منها تسارع الكشف عن الموهوبين، وتفعيل أنظمة التسريع، واستخدام وسائل ضغط المنهج، وتقديم محتويات الدراسة الجامعية لطلاب المدارس الثانوية، وتدريس اللغات الأجنبية لطلاب المرحلة الابتدائية، وتطوير وطرح مناهج جديدة في العلوم والرياضيات، وتوفير الموارد المالية للتدريب في مجالات العلوم والتقنية للقطاعين العام والخاص.

كما أن تشريعات أصدرها الكونجرس الأمريكي في بداية عقد السبعينات الميلادية سلطت الأضواء مرة أخرى على مجال تعليم الموهوبين، إضافة إلى التعريف العام للموهبة الذي أصدرته لجنة ميرلاند (Marland, 1972) في نفس الفترة الزمنية والذي فتح المجال لاختيارات عدة في برامج تطوير الموهبة.

مع اقتراب انتهاء القرن العشرين وازدياد الوعي الشعبي بمتطلبات الموهوبين والحاجة الماسة إلى رعايتهم (Davis & Rimm, 2004)، ارتفعت أرقام المساعدات الحكومية سواء الفدرالية أو المحلية التي وجهت لدعم برامج الكشف عن الموهبة وتطويرها وكذلك الأبحاث العديدة في نفس المجال مما أدى إلى التزام متزايد من قبل المعلمين والمدراء نحو تعليم الموهوبين عبر الولايات المتحدة وكندا. ففي الولايات المتحدة مثلاً وجهت مبالغ من الحكومة الفدرالية بموجب التشريع الذي صدر من الكونجرس في عام 1988م تحت مسمى "قانون جاكوب جافيتس من أجل تعليم الطلاب الموهوبين والمبدعين" إلى مؤسسات بحث مثل "المركز الوطني للبحوث حول الموهوبين والمبدعين" لدعم بحوث وبرامج حول الموهبة (Colangelo & Davis, 2003).

ومع دخول القرن الواحد والعشرين ازدادت فرص دعم بحوث وبرامج رعاية

الموهوبين بشكل ملحوظ نتيجة للتقدم التقني والنتائج المحصلة على المستوى الوطني والدولي والتي انعكست إيجابياً بشكل ملحوظ على الإنتاج القومي لدول مثل كوريا الجنوبية وماليزيا واليابان نتيجة الاستثمار في دعم طلابها الموهوبين (Gross, 2003).

ويبين التسلسل التاريخي لبعض الأحداث المهمة في تاريخ تطور تربية وتعليم الموهوبين البون الشاسع بين البدايات المتواضعة في القرن الثامن عشر الميلادي وبين المستوى المتقدم في القرن الحادي والعشرون.

وعلى الرغم من أن فرص التعليم أصبحت متوفرة للجميع في الولايات المتحدة في بداية القرن التاسع عشر، إلاّ أن الخدمات الخاصة التي توفر للموهوبين كانت نادرة (Abraham, 1976; Greenlaw & McIntosh, 1988; Heck, 1953; Witty, 1967, 1971). ومع هذا، فقد شهد عام 1868م تاريخ أول محاولة منظمة قام بها وليام توري هاريس مدير التعليم العام في سانت لويس بالولايات المتحدة الأمريكية لتعليم الطلاب الموهوبين، وشهد عام 1869م نشر أبحاث فرانسيس جالتون (Galton, 1869) في بريطانيا تحت مسمى "العبقرية الوراثية" (Hereditary Genius) والتي تدل على أن الذكاء يتوارث عبر الأجيال المتتالية وذلك من خلال دراسات أتمها على أربعمائة رجل بريطاني، وفي عام 1901م تم افتتاح أول مدرسة خاصة لتعليم الأطفال الموهوبين في وورستر من ولاية ماساسوشت الأمريكية (Worster, Massachusetts)، وبحلول عام 1920م كان ثلثي المدن الأمريكية الكبرى قد أنشأ برنامجاً من نوع ما للطلاب الموهوبين. مع دخول عقد العشرون الميلادية وحتى نهاية عام 1930م ضعف الاهتمام بتعليم الموهوبين لسببين وجيهين على ما يبدو (Getzels, 1977) إذ تتميز تلك الفترة بطغاء فكرة الرجل العادي، إضافة إلى ضعف التوجه الثقافي الجاد، والانهيار الاقتصادي الذي حدث في تلك الفترة.

في المقابل فإن الاهتمام بذوي القدرات العالية في الساحة الأوروبية لم يكن مثيراً للجدل بنفس الحال الذي كان عليه في الولايات المتحدة الأمريكية (Passow, 1997)،

فعلى السطح لم يكن هناك ما يثار عن الموهوبين، لكنّ نظام التعليم الأوروبي كان مهيناً بطريقة مفتوحة للتعرف على ذوي الثقافات العالية وتعليمهم، وعلى وجه الخصوص فإن التمييز بحسب القدرات العقلية كان وما زال الأسلوب التقليدي للتعرف على المتعلم المتميز وتوفير التعليم المناسب له.

ولعل تطوير الباحثان الفرنسيان بينيه وسايمون (Binet & Simon, 1905) في عام 1905م منظومة من الاختبارات للتعرف على الأطفال من ذوي الذكاء المتدني بغرض فصلهم عن الأطفال الطبيعيين وإدراجهم في فصول دراسية خاصة، والتوصل إلى تعريف العمر العقلي في مقابل العمر الزمني، من أبرز المعالم في التطور التاريخي للكشف عن الموهوبين، مما أدى إلى حدوث ثورة علمية في علم الاختبارات النفسية كانت حصيلتها التعبير عن الذكاء في رقم واحد. كما تُعد دراسة هنري جودارد (Goddard) (Stanley, 1976) مع بينيه في فرنسا وتعرفه على مقياس بينيه – سايمون، ونقله لذلك المقياس إلى الولايات المتحدة الأمريكية وترجمته إلى الإنجليزية وبثه بين التربويين الأمريكيين معْلماً مهماً في تطور أساليب الكشف عن الموهوبين في أمريكا الشمالية، إذ أدى نشر لويس تيرمان (Terman, 1916) والذي يعد عراب حركة تعليم الموهوبين مقياس ستانفورد – بينيه، إلى تغيير أسلوب اختبار الذكاء ووجهة التعليم الأمريكية إلى الأبد.

أدى دخول الولايات المتحدة الأمريكية الحرب العالمية الأولى في عام 1917م وابتكار مقياس ألفا – بيتا وتطبيقه على ما يزيد من مليون مجنَّد، إلى تشريع عملية اختبار الذكاء لدى الأوساط الأكاديمية والشعبية، وتبع ذلك اهتمام الأوساط الأكاديمية بتوفير الفرص للطلاب الموهوبين حيث أنشأت ستيدمان (Stedman, 1918) "غرفة الفرص" للطلاب الموهوبين في الفرع الجنوبي من جامعة كاليفورنيا. كما شهد عام 1921م بداية دراسة تيرمان حول الأطفال الموهوبين بعيِّنة من 1.500 طالب موهوب، وتعد دراسة تيرمان أطول دراسة في هذا المجال. وفي عام 1925م نشر تيرمان (Terman)

المذكور في ديفيس وَ ريم (Davis & Rimm, 2004) بحثه المسمى: "الدراسات الجينية للعبقرية" والذي استنتج منه أن الطلاب الموهوبين يتميزون نوعياً في المدرسة، وأنهم أفضل قليلاً من حيث البنية والانفعالات مقارنة بالطلاب العاديين، ومتميزون أكاديمياً مقارنة بأقرانهم من الطلاب العاديين، ومتزنون انفعالياً، وأنهم الأكثر نجاحاً إذا ما تُمسك بالقيم العائلية والتعليمية، ويتمايزون فيما بينهم إلى ما نهاية في مصفوفة السمات التي يمكن أن يتصفون بها. ويعد ذلك البحث الأول تلاه أربعة مجلدات بحثية في السنوات 1926، 1930، 1947، 1959م على التوالي لدراسة امتدت لأربعين عاماً.

يأتي في الأهمية من بعد تيرمان في الولايات المتحدة الأمريكية كل من هولينجورث (Hollingworth)، وَ ويتي (Witty)، وَ بريسي (Pressey) المذكورين في ديفيس وَ ريم (Davis & Rimm, 2004). أما هولينجورث فقد كوَّنت فصلاً دراسياً موجهاً نحو الطلاب الموهوبين في مدينة نيويورك ونشرت من خلاله حوالي 40 مقالاً بحثياً، وكتاب (Gifted Child: Their Nature and Nurture)، والذي يعتبر أول كتاب تعليمي في تعليم الموهوبين. أما ويتي والذي كان معاصراً لتيرمان فقد نشر على مدى خمسين عاماً أبحاثاً متعددة في مجال الموهبة بيَّن من خلالها معارضته للتعريفات المحدودة للموهبة والتي تعتمد على استخدام الذكاء فقط، داعياً إلى استخدام مفاهيم أكثر شمولاً.

تعتبر مساهمات جيلفورد (Guilford, 1950) في تعريف الذكاء والإبداع حجر زاوية في تاريخ الموهبة خصوصاً أنها تأتي بعد إلقائه الكلمة الرئيسية في المؤتمر السنوي للجمعية الأمريكية لعلماء النفس والتي تحدى فيها اختبار الذكاء كمركب متعدد الاتجاهات. ويعرف جيلفورد الذكاء بأنه "معالجة المعلومات" (جروان، 2004، ص: 66)، والإبداع بأنه: سمات تضم طلاقة ومرونة التفكير، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيل. وهو بذلك قدرات يمكن تصنيفها ضمن التفكير الناقد (جروان، 2004). ويعتبر تعريف جيلفورد للإبداع أساساً مهماً في إبراز السمات التي يتصف بها الفرد المبدع، وبالتالي يمكن من خلاله

وصف شخصية هذا الفرد في خمسة مجالات رئيسة هي: الخصائص المعرفية، الخصائص الشخصية والدافعية (الاجتماعية)، الخصائص الوجدانية الانفعالية، الخصائص التطورية، الخصائص الجسدية (الشيخلي؛ جروان، 2004).

تحتل التشريعات الداعمة للموهبة حيزاً مهماً في مسيرة التطور التاريخي لها في الولايات المتحدة الأمريكية. ويعتبر صدور تشريع المنظمات الوطنية للعلوم عام 1950م والذي يوفر الدعم الفدرالي للبحث والتعليم في مجالات الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية والهندسة نقطة البداية لمجموعة من القوانين الداعمة للكشف عن الموهبة وتطويرها. ففي عام 1958م صدر التشريع المسمى "تشريع حماية التعليم الوطني" والذي يعد التشريع الأول من حيث بذل الجهد على مستوى كبير من قبل الحكومة الفدرالية الأمريكية لدعم تعليم الموهوبين. جاء هذا القانون بعد إطلاق الاتحاد السوفيتي في عام 1957م مركبة الفضاء سبوتنك (Sputnik)، الأمر الذي دفع الولايات المتحدة الأمريكية إلى مراجعة رصيدها البشري ومستوى جودة التعليم في المدارس الأمريكية خصوصاً في الرياضيات والعلوم (Sayler, 1999).

بعد مرور أربعة عشر عاماً على صدور تشريع حماية التعليم الوطني، وفي عام 1972م تحديداً صدر تقرير مارلاند (Marland, 1972) والذي يحوي التعريف الرسمي الأول للموهبة ويشجع المدارس على تعريف الموهبة بشكل واسع. ويتضمن التعريف بالإضافة إلى القدرات الأكاديمية والثقافية، القدرات القيادية، والقدرات الفنية المرئية والتمثيلية، والتفكير الابتكاري أو الإنتاجي، والقدرات الحركية – النفسية (Coleman, 1980).

لعل حساسية المجتمع الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية للفشل في المحافل الدولية له أثر إيجابي في تحفيز صانع القرار نحو التحرك تجاه مجابهة مسببات ذلك الفشل وإزالتها. ليس أدل من ذلك صدور التقرير "وطن في موقع الخطر" (Nation At Risk) (Colangelo & Davis, 2003) عام 1983م والذي سطر فشل نخبة الطلاب الأمريكيين في منافسة أقرانهم على المستوى الدولي. وعلى الرغم من أن التقرير لم يكن موجهاً نحو

تعليم الموهوبين على وجه التحديد إلاّ أنه تضمن سياسات وتعليمات موجهة نحو رفع المستوى الأكاديمي لذوي القدرات الأكاديمية العليا، وحفّز استخدام المناهج المناسبة لتعليمهم. تلا ذلك في عام 1988م إصدار الكونجرس الأمريكي تشريع جاكوب جافيتس الخاص بتعليم الطلاب الموهوبين والمبدعين. من الأحداث المهمة كذلك اصدار وزارة التعليم في عام 1993م تقرير التمييز الوطني (Colangelo & Davis, 2003) والذي بين كيف أهملت الولايات المتحدة الأمريكية أفضل شبابها تميزاً. ويعطي التقرير توصيات أثّرت في مخرجات بحوث العقد الماضي في مجال تعليم الموهوبين.

من الملاحظ أيضاً أن مساهمة القطاع الأكاديمي الخاص والجامعي تحديداً كان له أثر فعال في تطور كشف ورعاية الموهبة. من هذا المنطلق جاء إنشاء مراكز وطنية للبحوث في مجال الموهبة عام 1990م في جامعات كنتكت، وفرجينيا، وَ ييل، وَ نورث وسترن، وصدور معايير لتوجيه برامج رعاية الطلاب الموهوبين من مرحلة ما قبل المدرسة إلى نهاية المرحلة الثانوية في عام 1988م، وإصدار مركز بيلين – بلانك في جامعة آيوا عام 2004م تقرير "الأمة المخدوعة" (A Nation Deceived) والمبني على دراسة وطنية حول استراتيجيات التسريع الأكاديمي للطلاب من ذوي القدرات المتقدمة (Davis & Rimm, 2004).

لتكتمل منظومة التشريعات الداعمة للموهبة، ولتوفير فرص متكافئة لكل طفل أمريكي للحصول على التعليم المكافئ لقدراته العقلية أصدر الكونغرس عام 2002م تشريع توفير الفرصة لكل طفل (No Child Left Behind Act) (U. S. Department of Education, 2007) والذي يتضمن توفير الفرصة للحصول على منح مالية، وتعديل لتعريف الموهبة.

لاشك أن تقدم وسائل الكشف عن الموهوبين قد وصل إلى مراحل متقدمة في القرن الحادي والعشرين، وأن تعدد الاستراتيجيات المختلفة لذلك لا يقل عن عدد البرامج التي تُقدَّم لرعاية الموهبة ولا شك أن مفهوم الرعاية قد تطور مؤخراً ليتحول

إلى التطوير بدلاً من الاحتواء فقط. ومع وجود هذا الكم الهائل من المعلومات فإنه لا يمكن الجزم بأنه قد تم التوصل إلى النظام الأمثل للكشف عن الموهبة (Davis & Rimm, 2004)، فقد تعددت وسائل الكشف ولا زالت كذلك حتى الآن لتتضمن مصفوفة عريضة تشمل السمات والخصائص، واختبارات الذكاء، واختبارات الذكاء المتعدد، واختبارات القدرات مثل SAT-M، وSAT-V و SAT-I (Scholastic Aptitude Tests) وتوصية الأساتذة والمشرفين التربويين اعتماداً على أداء الطلاب في المواد الأكاديمية، الأنشطة المنهجية واللامنهجية، وقدرات الطلاب القيادية، ونتائج فحص مهارات التفكير لدى الطلاب والتي تشمل القدرة العالية على حل المشكلات والتفكير الإبداعي وغيرها من المهارات. ولا زالت الأبحاث تُجرى لمعرفة المنظومة الأفضل والتي تحوي العديد من الوسائل المتاحة والتي تناسب بيئة تعليمية معينة ذات تركيبة اجتماعية وديموغرافية محددة (Colangelo & Davis; Sternberg, 2003).

أما من حيث خصائص الأطفال الموهوبين فقد تطورت نظرة الدارسين والباحثين ومعرفتهم بها عبر الدراسات والزمن، إذ كان يُعتقد أن تلك الخصائص تُظهر علامات على التحلل في الرجال العباقرة (Lombroso, 1895)، بما في ذلك التأتأة والمظهر الدال على المرض، والصلع، وفقدان الذاكرة، وعدم القدرة على التذكر، وما إلى ذلك من العلامات التي كان يظن أنها تدل على تحلل القدرات البدنية والعقلية. ولكن جاءت دراسات تيرمان في أعوام 1925، و 1947، و 1959؛ و بالاشتراك مع أودين (Oden) في عام 1947، المذكورة في ديفيس وَ ريم (Davis & Rimm, 2004) لتوضح بطريقة علمية عدم صحة تلك المعتقدات، بل لتثبت أن الأذكياء من الطلاب متكيفون ليس فقط في مراحل الطفولة بل في مراحل الرجولة كذلك، وأنهم يتحلون بقدرات شخصية على التكيف والتوازن النفسي، والتقدير والرضا الذاتي، والنجاح المهني.

وفي دراسة لاحقة لفيلدمان (Feldman, 1984) لستة وعشرين مشاركاً في الدراسة الأصلية التي بدأها تيرمان، من الذين سجلوا فوق 180 نقطة على مقياس الذكاء، سبعة

منهم من النساء وتسعة عشر من الرجال، تمت مقارنة عينة أخرى من ستة وعشرين مشاركاً في نفس الدراسة مكونة من إحدى عشرة امرأة وخمسة عشر رجلاً، ولكن بمعدل ذكاء أقل من 180 على مقياس ستانفورد – بينيه ليتضح أن الفارق في معدل الذكاء بين العينتين ليس له دلالة على وجود فارق متميز في الإنجاز كما كان متوقعاً، وإن كانت المجموعتان قد حققتا إنجازات أفضل من إنجازات متوسط أفراد المجتمع بما لا يدع مجالاً للشك. ولقد كان للتحركات التشريعية والأكاديمية الأخيرة أثراً واضحاً على عزم الولايات المتحدة الأمريكية على التفوق العلمي والتقني وعلى تنمية مواهب جميع طلابها إلى أقصى حد ممكن، وبذلك اندفعت الإدارة الفدرالية نحو تحسين البيئة المدرسية بكل محتوياتها، وصدر أكثر من مائة قانون فدرالي لتمويل التعليم (بخيت، 2004). كان للتطور السريع الناتج عن الدراسات والتشريعات الحكومية أثر فعّال في جعل الولايات المتحدة الأمريكية في مقدمة الدول الراعية والمطورة للموهبة.

تعد المملكة المتحدة النموذج الأوروبي في رعاية الموهوبين (بخيت، 2004)، إذ بدأ الاهتمام بهم منذ عام 1944م بتطبيق اختبارات الذكاء، واختبارات في اللغة والرياضيات، من بعد إكمال الطلاب للمرحلة الابتدائية. كما تطورت أساليب الرعاية لتقدم من خلال مدارس متخصصة في الموسيقى والتمثيل وغيرهما. وفي نيوزيلندا بدأ الاهتمام بالموهوبين منذ عام 1956م (McAlpin & McGrath, 1972) بتدريب المعلمين من خلال المنظمة الوطنية للتربية، والتوجه نحو اتباع اللامركزية المتبعة في النظام التعليمي الأمريكي. وفي عام 1961م صدر تقريراً عن قسم التربية ينادي بضرورة الاهتمام بالكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم، أتبعه تقريران الأول عالج ضرورة تطوير فكرة الإثراء في المواد الدراسية وإمكانية تقسيم الأطفال الموهوبين إلى مجموعات داخل صفوف منتظمة وخاصة تناسب قدراتهم العقلية، والثاني دعا إلى ضرورة الاهتمام بالموهوبين الذين يحققون درجة ذكاء 160 مضافاً إليهم النوابغ والعباقرة (الشيخلي، 2005). أما في اليابان فينبع الاهتمام بتربية الإبداع من فلسفة نظام التعليم فيها الذي ينمي قدرات التفكير الأساسية منذ الطفولة المبكرة. كما أورد الشيخلي

(2005) أن شسبا (Shesba) يرى، استناداً إلى هذه الفلسفة أن الفرد المبدع هو الذي يمتلك قدرات تفوق المتوسط تمكنه من تحقيق إنجازات إبداعية في أكثر من مجال عبر مراحل نموه المختلفة.

في المقابل فإن النظرة الكلية للبحث في مجالات الإبداع، والذكاء، والموهبة في العالم العربي تتصف بنموذج سيكومتري أوحد، إذ أن هناك نقص حقيقي في المعلومات التي تنتج عن المنهج التجريبي لاعتماد غالبية تلك البحوث على المنهج الوصفي (Khaleefa, 1999). ويرجع ذلك إلى كون عملية استيراد علم النفس للعالم العربي هي عملية سيطرت عليها سياسات الاستعمار في العالم العربي، ولم تكن نابعة عن احتياج حقيقي لمتطلبات المجتمعات العربية بقدر ما كانت مظهراً من مظاهر الاجتياح الثقافي والعسكري التي أملتها هيمنة الاستعمار على الدول العربية (أبو حطب، 1993؛ بدري، 1997 ؛ حجازي، 1993؛ الخليفة، 1997، 2005)، ولم يتمكن الباحثون في العالم العربي من الخروج من مأزق ممارسة استيراد مسائل دراسة الإبداع، والذكاء، والموهبة من المجتمعات الأخرى بدون إخضاعها إلى عملية تكييف دقيقة لتلائم المجتمعات المستوردة (Khaleefa, 1999).

خلاصة القول أن برامج رعاية الموهوبين من أنواع مختلفة وبدرجات متفاوتة من الاهتمام والدعم أصبحت تقدم في دول كثيرة حول العالم منها أستراليا، والنمسا، وبلجيكا، وبلغاريا، والصين الشعبية، وكولومبيا، والبرازيل، وكرواتيا، ومصر، وانجلترا، وفرنسا، وفنلندا، وألمانيا، وهونج كونج،وكوريا، والهند، والعراق، وسنغافورا، وروسيا، وتايوان، والسودان، والمملكة العربية السعودية. (Gross, 2003; Passow, 1997; Persson, Joswig, & Balogh, 2000; Sisk, 1990). وعلى الرغم من التطور الكبير في التشريعات الحكومية الداعمة للموهبة، والتجارب الثرية في برامج الرعاية في الدول المتقدمة صناعياً، إلاّ أن تجارب وتشريعات العالم العربي ما زالت إلى درجة كبيرة محدودة وتفتقر إلى النظرة الإستراتيجية على الرغم من توفر موارد مادية

كبيرة في بعض الدول العربية مثل دول مجلس التعاون الخليجي. ويعزوا الباحث ذلك إلى عدة أسباب من أهمها افتقار صاحب القرار السياسي إلى تقدير أهمية وأثر رعاية الموهبة على الناتج القومي على المدى البعيد، وإلى عدم النظر إلى مواهب وقدرات الأجيال الناشئة على أنها ثروة وطنية يجب المحافظة عليها وتنميتها واستثمارها للمستقبل.

المفاهيم النظرية:

يتطرق هذا القسم من الدراسة إلى المفاهيم النظرية الأساسية التي تمس موضوع البحث والتي تشمل الذكاء، والموهبة، والإبداع، ووسائل الكشف المتعددة، والبيئة المحفزة للموهبة بغرض طرحها لاستخدامها لاحقاً كأساس نظري للنموذج المراد طرحه للكشف عن الموهبة وتطويرها.

مفاهيم حول الذكاء:

تعددت مفاهيم وتعاريف الذكاء (أبو حطب وآخرون، 1979؛ جروان، 1999؛ نجاتي، 2002)، فمنها ما يُعَرِّف بسرعة الفهم وحدته (إبن الجوزي، 1970)، ومنها ما أورده جروان (2004) بأنه القدرة على التعلم؛ ويشمل هذا النوع تعريف كل من كالفن المذكور في (جروان، 2004) الذي يقول بأنه القدرة على التكيف مع البيئة، وتعريف وودرو (Woodrow) المذكور في يونق (Young, 1974) بأنه القدرة على اكتساب الخبرات، وتعريف ديربورن (Dearborn) المذكور في (جروان، 2004) بأنه الاستعداد للتعلم واكتساب الخبرة، وتعريف جودارد (Goddard) المذكور في (جروان، 2004) والذاهب إلى أنه القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات؛ ومنها ما يعرِّف بالقدرة على التفكير؛ ويشمل ذلك تعريف تيرمان (Terman, 1925) الذي يعتبر القدرة على التفكير المجرد، وتعريف سبيرمان (Spearman, 1927) القائل بأن الذكاء هو القدرة على تجريد العلاقات والمتعلقات، والذي إليه تعزى نظرية العامل العام (g)

والعوامل الخاصة (s) في الذكاء (Spearman, 1904)، والتي استند إليها ريفن (1960) في وضع مفهوم النمو العقلي الذي يستند إليه اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، والتي تعتبر كذلك واحدة من المكتشفات المكررة في علم النفس، كما ظهر ذلك من خلال إعادة تحليل ما يزيد على 400 مجموعة من الدراسات جرى تجميعها خلال القرن العشرون، ويشمل هذا النوع تعريف ميومان (Meumann) (Probst, 2006) القائل بأنه الاستعداد للتفكير الاستقلالي الابتكاري الإنتاجي. كما يؤكد فرع آخر من المفاهيم على كون الذكاء قدرة الفرد على التوافق مع البيئة التي يعيش فيها أو الظروف التي تحيط به. من العلماء الذين اتخذوا هذا المنحى ستيرن (Stern) المذكور في ستيرن وَ وبل (Stern & Whipple, 2007) الذي يعتبر الذكاء بأنه القدرة على التكيف العقلي لمشكلات الحياة وظروفها الجديدة؛ وبنتنر (Pintner) المذكور في المعايطة و البواليز (2004) الذي يعرفه بأنه القدرة على التكيف بنجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقات، وكروز كما ورد في ياسين (1986) الذاهب إلى أن الذكاء هو القدرة على التوافق الملائم للمواقف الجديدة المختلفة؛ وَ مَن (Munn) الذي يؤكد في تعريفه للذكاء على المرونة على التوافق (نجاتي، 2002).

ومن المفاهيم للذكاء ما هو أكثر شمولية واتساعا مما ذكر آنفاً فتضمنت الوظائف السلوكية مثل تعريف وكسلر (Wechsler, 1991) القائل بأنه القدرة الكلية على التصرف الهادف، والتفكير المنطقي، والتعامل المجدي مع البيئة؛ وتعريف ستودارد (1950) كما ورد في (الزيات، 1995) بأنه نشاط عقلي يتميز بالصعوبة، والتعقيد، والتجريد، والاقتصاد في الوقت والجهد، والتكيف الهادف، والقيمة الاجتماعية، والابتكار، وتركيز الطاقة، ومقاومة الاندفاع العاطفي. ويذهب بينيه وَ سايمون (Binet & Simon, 1905) في تعريفه للذكاء إلى أنه تنظيم معقد للقدرات العقلية المتمثلة في الطلاقة اللفظية، والقدرة الحسابية، والفهم اللفظي، وقوة الذاكرة، والقدرة المكانية، والقدرة الإدراكية، والمحاكمة العقلية، وهو مشمول في الاتجاه الذاهب إلى التعريف الإجرائي للذكاء الذي تبناه بورنج (Boring) الذي يعتبره ما تقيسه اختبارات الذكاء (جروان، 2004).

ويلاحظ جروان (2004) أن الدراسات العلمية المبكرة للموهبة والإبداع قد ارتبطت بقوة مع نظرية الذكاء، ثم تطور مفهوم الموهبة بصورة مباشرة ليعكس نتائج الدراسات التي اعتمدت المنهج السيكومتري في إيضاح مفهوم الذكاء. من الباحثين الذين كان لنظرياتهم في الذكاء أثر واضح لتوسيع مفهوم الموهبة وتطوره جالتون (Galton, 1880) الذي اعتمد في مفهومه على الفروق الفردية، فربط بين عاملين يميزان بين الأذكياء والأقل ذكاء هما الطاقة وقوة الحواس، ويعود له الفضل في ابتكار مفهوم معاملي الارتباط والانحدار لدراسة قوة العلاقة بين متغيرين (Sternberg, 1992). ومنهم كاتل (Cattell, 1890) المتأثر بأفكار جالتون والذي وضع سلسة من الاختبارات النفسية البدنية لقياس الذكاء وقوة الذاكرة، والذي يعود إليه الفضل في استخدام مصطلح "اختبارات عقلية" لأول مرة (Hilgard, 1989). أما ثيرستون (Thurstone, 1938) فتنسب إليه نظرية القدرات العقلية الأولية، ونشر اختبارات لقياس 7 من العوامل الأولية ال 13 التي اشتقها باستخدام أسلوب التحليل التعاملي لبيانات جمعها من أكثر من 50 اختبار. ومنهم جيلفورد (Guilford, 1967) صاحب نظرية البناء العقلي والتي يضم نموذجها النظري 150 قدرة منفصلة صنفها في ثلاثة أبعاد هي العمليات والمحتويات والنواتج. وعرف جيلفورد الذكاء بأنه معالجة المعلومات، والتي عرفها بالشيء الذي يستطيع الإنسان تمييزه في مجال إدراكه. أمّا جاردنر الذي قدم نظرية الذكاءات المتعددة (Gardner, 1983, 1993, 1999)، والتي اعتبر فيها أن هناك سبعة أنواع منفصلة من الذكاء هي الرياضي/ المنطقي، واللغوي/ اللفظي، والموسيقي، والمكاني، والحركي/ البدني، والبين - شخصي، والبين - ذاتي، ثم أضاف لاحقاً الذكاء الطبيعي، فقد أثار بحسب رأي جروان (2004) انتقادات كثيرة حين قدم هذه النظرية. وتأتي إضافة ستيرنبيرج (Sternberg, 1985) باقتراح نظرية مركبة من ثلاثة أبعاد هي الذكاء والعالم الداخلي للفرد، والذكاء والعالم الخارجي للفرد، والذكاء والخبرة أو العلاقة بين العالمين الداخلي والخارجي للفرد. وتذهب كلارك (Clark, 1992) إلى تعريف الذكاء بأنه محصلة الأنشطة الدماغية للفرد في

المجالات المعرفية والانفعالية والحدسية والبدنية الناجمة عن التفاعل بين النمط الوراثي الفريد له وبين البيئة.

ومن آخر ما وُصف به الذكاء كان وصف 52 باحثاً ميدانياً في هذا المجال (Gottfredson, 1997) إذ عرفوا الذكاء بأنه قدرة عقلية عامة جداً تُقتضي من أشياء متعددة هي القدرة على المنطق، والتخطيط، وحل المشكلات، والتفكير المجرد، وإدارة الأفكار المعقدة، والتعلم بسرعة والتعلم من التجارب. ولا يعتبر الذكاء مجرد التعلم من الكتب، أو كونه مهارة أكاديمية محدودة، أو اختبار يُجتاز بحذاقة؛ بل يعكس مقدرة أكثر عمقاً ووسعاً على إدراك ما يحيط بنا.

وتتصف معدلات الذكاء بأنها سمات ثابتة لأمد طويل لها نتائج فاعلة يمكن التنبؤ بها

(Deary & Others, 2006)، وأن لها ارتباط قوي بالنجاح الأكاديمي (Neisser & Others, 1996). وللفروق بين المتصفين بالذكاء نصيبها من الجدل والنقاش (Kearney & Kearney, 1998; Morelock, 1995)، من أشهرها الجدل حول دراسات هولينجورث (Hollingworth, 1942) التي وثّقتْ عدم توافر ذوي الذكاء الحاد بأعداد كبيرة مقارنة بأولئك الذين يمكن اعتبارهم متوسطي الذكاء، إلا أن دراسات حديثة بينت عدم صحة تلك الفرضيات التي أثارتها بداية دراسة هولينجورث على مجموعة من الأطفال الذين حققوا مستوى أعلى من 180 في اختبارات الذكاء الفردية وتوصلت فيها إلى ندرة ذوي الذكاء الحاد، إذ بينت دراسات لاحقة منها دراسة كيرني (Kearney, 2003) أن هولينجورث لم تلاحظ وجود هذه الفئة على الرغم من وجودهم حولها. ومما يزيد الأمر بعداً عن الدقة في التفريق بين مستويات الذكاء وبالتالي الموهبة والإبداع الاعتماد على نتائج اختبارات الذكاء الفردية واعتبار الأطفال الموهوبين أولئك الواقعين في الشريحة العليا التي تقع ما بين 2٪ إلى 5٪ (أكثر من 120 درجة). وعلى الرغم من الاتفاق على ذلك المدى إلى أن هناك فروقاً كبيرة في القدرات ضمن تلك المعايير (1٪ -

2٪). فمن الممكن أن يكون الفرق في القدرة ما بين شخص في نطاق ال 99٪ وآخر في نطاق ال 99.4٪ على قدر الفرق ما بين شخص يقع في نطاق ال 50٪ وآخر في نطاق ال 75٪ ؛ فالمدى الذي تمتد فيه القدرات المتصلة أوسع بكثير مما يدرك أغلب الناس. ولذلك فإن استخدام نتائج اختبارات الذكاء المنفردة ليست الطريقة الأفضل لإظهار ذلك المدى (Ruf, 2005).

ومع كل هذا الجدل حول مفهوم الذكاء وعلى الرغم من التطور الكبير في أساليب البحوث ونتائجها إلاّ أنَّ جميع الدراسات المسحية لأساليب الكشف عن الموهوبين تشير إلى أنَّ اختبارات الذكاء التقليدية هي أحد الوسائل المعتمدة والغير منحازة والتي يمكن من خلالها قياس القدرات الذهنية للفرد بموضوعية (جروان، 2004؛ النافع وآخرون، 1979؛ Whitmore, 1980).

قياس الذكاء:

لقد تطورت اختبارات الذكاء منذ أن بدأها ألفريد بينيه في فرنسا (Binet & Simon, 1905) عندما كُلف في عام 1905م من قبل وزارة التعليم العام في باريس لتطوير طريقة لمعرفة الأطفال الذين لا يمكنهم التعلم بالطرق المعتادة. وعلى الرغم من أن بينيه فكر في تطوير مقياس نفسي، إلا أنه انتهى إلى تطوير اختبار أسماه "القدرة على الإنجاز الأكاديمي" (Aptitude for Academic Achievement). وفي عام 1916م ترجم تيرمان اختبار بينيه وأجرى عليه تعديلات جوهرية أهمها أخذ عُمْر الخاضع للاختبار في الحسبان وذلك باستخدام المعادلة التي نشرها وليام ستيرن (Stern) في عام 1912م، ونَشَر آنذاك ما يعرف الآن باختبار ستانفورد - بينيه، والذي يعد من أشهر اختبارات قياس الذكاء الفردية.

يرجع تطور مقاييس الذكاء في الولايات المتحدة الأمريكية إلى عام 1917م، حينما كانت تستعد لدخول الحرب العالمية الأولى، إذ اجتمع لويس تيرمان بمجموعة مرموقة من علماء النفس لتطوير مقياس نفسي يمكن من خلال تطبيقه على الآلاف من الراغبين

في الدخول إلى القوات المسلحة تصنيف قدراتهم وتوزيعهم على الوظائف على حسب قدراتهم العقلية. ولقد حمل تيرمان معه إلى الاجتماع مسودة مجموعة الأسئلة التي حضَّرها الدارس على يديه آرثر أوتيس (Otis) لقياس مستوى الذكاء، إضافة إلى سمعته وشهرته بعد أن نجح في ملاءمة اختبار بينيه لبيئة الولايات المتحدة الأمريكية وأضاف إليه جوانب عديدة ليصبح الاختبار النفسي الأكثر شيوعاً واستخداماً في العيادات النفسية في الولايات المتحدة الأمريكية تحت مسمى مقياس ستانفورد بينيه.

ولقد نجحت تلك المجموعة من علماء النفس في تصميم اختبار ألفا (Alpha Examination) بناءً على مقياس أوتيس، وطُبق الاختبار على ما يزيد عن مليون وسبعمائة ألف رجل، وأظهرت النتائج أنه يعمل بفعالية (Carson, 1993). بعد هذا النجاح بدأ علماء النفس في نشر مقاييس مشابهة في البيئة المدنية وخصوصاً في مجالات التعليم (Larson & McGuire, 1994)، وفي خلال ثلاثون شهراً من إعلان أول اختبار ألفا اختبر حوالي 4 مليون طفل، وبدا أن اختبارات الذكاء في طريقها إلى القبول الواسع. ولقد تطورت اختبارات الذكاء بعد ذلك بشكل مطرد وأصبح العديد منها متوفراً وجرى تقنينها لتلائم البيئة الاجتماعية للعديد من المجتمعات وتستخدم على نطاق واسع لأغراض شتى منها الكشف عن الموهوبين والمبدعين.
(www.isiknowledge.com, 2007).

وتتمتع اختبارات الذكاء بمميزات من أهمها أنها بنيت بموجب أساليب علمية، وأنها تتمتع بدرجة صدق وثبات عاليتين وأنها تتمتع بقدرة تنبؤية عالية تفوق قدرة الاختبارات التحصيلية، وأنها تفيد في إعطاء معلومات شاملة عن الخصائص السلوكية للفرد الخاضع للاختبار مثل طول فترة الانتباه، ومهارة استخدام اللغة، والقدرة على التنظيم والتأمل،... إلخ، وأنها تمكن من الكشف على القدرات الحقيقية للمفحوص، إذ أن البعض منهم لا تنعكس قدراته الحقيقية من خلال درجات التحصيل (الهويدي وجمل، 2003).

مقاييس الذكاء:

من المقاييس الهامة في جانب الذكاء والتي لها صلة بمشكلة هذا البحث كل من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (Wechsler, 1949)، ومقياس القدرات العقلية للبيئة السعودية (النافع وآخرون، 1979)، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (Raven, 1958)، والذكاء المتعدد (Gardner, 1983, 1999, 2006).

1- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل:

يعرِّف وكسلر (Wechsler, 1939, 1949, 1955, 1967, 1974, 1991, 2003) الذكاء بأنه: "القدرة الكلية للفرد على القيام بالفعل الهادف والتفكير العقلاني والتعامل بفعالية مع البيئة" (عباس، 2002، ص: 75)، (Kaplan & Saccuzzo, 2005). ولقد طور مقياس وكسلر لذكاء الأطفال بداية كامتداد سفلي لمقياس وكسلر للكبار في عام 1949م، تبعها نسخة معدلة (WISC-R) في عام 1974م، والطبعة الثالثة تحت مسمى (WISC-III) في عام 1991م، والطبعة الرابعة والمستخدمة حالياً في عام 2003م تحت مسمى (WISC-IV). ولقد جرى إعادة معايرة كل نسخة معدلة للتعويض عن أثر فلن إضافة إلى تهذيب الأسئلة لجعلها أقل انحيازاً نحو الأقليات والإناث، إضافة إلى تطوير المحتوى لجعله أكثر نفعاً حين تطبيق الاختبار. واستخدم النافع (النافع وآخرون، 1979) المقياس لإيجاد معامل ارتباط بينه وبين اختبار القدرات العقلية للبيئة السعودية.

يفترِض وكسلر أن الذكاء العام مكون من عوامل متفاعلة تنتج عن تفاعل عدد مختلف من القدرات الأولية (عباس، 2002)، ويبني مقياسه لقياس كل من العامل العام والقدرة على استخدام الطاقة العقلية في موقف له مضمون وغرض وله شكل ومعنى. ويلائم مقياس وكسلر فئات عمرية تتراوح من سن السادسة إلى السادسة عشر في أحدها، والآخر لما فوق السادسة عشر في العمر، ويقيس في كليهما القدرتين اللفظية والمكانية. ويتكون المقياس من أحد عشر اختباراً فرعياً، 6 منها لقياس القدرة اللفظية والبقية لقياس القدرة المكانية، ويقيس الاختبار اللفظي المعلومات العامة من خلال 25

فقرة، والفهم العام من خلال 10 فقرات، والاستدلال الحسابي من خلال 10 فقرات أيضاً، وإعادة الأرقام من خلال 14 فقرة، والمتشابهات ومعاني المفردات من خلال 42 فقرة. أما اختبار القدرة المكانية فيقيس المقدرة على الترتيب وإكمال النقص وتجميع الأشياء والسرعة والدقة، من خلال رسوم المكعبات ورموز الأرقام.

دلالات الاختبارات الفرعية:

يشمل المقياس اللفظي المعلومات، والفهم، والمتشابهات، والمفردات، وكلها ذات أساس لفظي وتتطلب ذاكرة قوية ومفاهيم لفظية. كما يشمل المقياس اللفظي الحساب وإعادة الأرقام، وهما وإن لم يكونا ذا أساس لفظي إلا أنهما يرتبطان بالأرقام وبالعلاقات العددية. ويقيس فرع المعلومات مدى معرفة الفرد وذاكرته البعيدة، وهما مؤشران دالان على قدرته العقلية ومقدار تنبهه للعالم من حوله. ويقيس الفهم قدرة الفرد على تقويم خبراته الماضية واستخدامها في مواطن إصدار حكم أو استجابة مناسبة لموقف. أما المتشابهات فتقيس قدرة الفرد على التعبير اللفظي عن العلاقة بين موضوعين. ويشير الأداء المتدني في الاختبار إلى جمود أو صلابة أو تحريف في العمليات الفكرية. وتكشف الاستجابة في هذه الجزئية من المقياس عن الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى عالمه ويربط بها بين الأشياء. وتقيس المفردات الذكاء العام من حيث قدرة الفرد على التعلم وحصيلته من المعلومات اللفظية والمدى العام لأفكاره. ولاختبار إعادة الأرقام دلالة على قوة الذاكرة والقدرة على التركيز، إذ يرتبط انخفاض درجة الأداء في الاختبار بتشتت الانتباه وبخاصة في إعادة الأرقام بالعكس. وكذلك الأمر بالنسبة لاختبار الاستدلال الحسابي إذ يقيس هو كذلك القدرة على تركيز الانتباه لإجراء عمليات فكرية (الشيخلي، 2005؛ عباس، 2002؛ الهويدي وجمل، 2006).

يشمل المقياس العملي القدرة على ترتيب الصور وإكمالها وتجميع الأشياء ورسوم المكعبات ورموز الأرقام. أما ترتيب الصور فيقيس قدرة الفرد على فهم وتقدير الموقف الكلي، وعلى التخطيط وتقدير العواقب؛ وقد يقيس الوعي الاجتماعي. كما يُعتبر اختبار

تكملة الصور مقياساً لقدرة الفرد على التمييز بين التفاصيل الأساسية وعلى التناقض نتيجة الحذف. وتجتمع اختبارات رسوم المكعبات وتجميع الأشياء ورموز الأرقام لتدل على قدرة الفرد على التناسق البصري – الحركي. ويفيد مقياس رسوم المكعبات منفرداً في الاستدلال على نوعية سلوك الفرد من حيث التردد والمحاولة والاندفاعية أو الحذر أو اليأس أو المثابرة أو التخطيط. كما يتضمن هذا الاختبار قياساً للقدرة التركيبية والتحليلية (الشيخلي، 2005؛ عباس، 2002؛ الهويدي وجمل، 2006).

2- مقياس القدرات العقلية:

في دراسة مستفيضة لتصميم برنامج للكشف عن الموهوبين ورعايتهم بتكليف من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية أكمل فريق عمل برئاسة النافع وآخرون (1979) خلال 36 شهراً أول مشروع عن الموهوبين يتم في المملكة العربية السعودية بهذه الشمولية والمنهجية العلمية آنذاك. وقد اكتمل إعداد التقرير النهائي للمشروع بعد أن تم تقديمه في شكل تقارير مرحلية بلغت 18 تقريراً علمياً تم تقويمها وتحكيمها من قبل المحكمين العلميين الذي اختارتهم مدينة الملك عبد العزيز، وتمت الاستفادة في التقرير النهائي من الملاحظات والتعديلات والآراء العلمية التي أبدوها. ويتكون التقرير النهائي للمشروع من تسعة مجلدات تحتوي على (1658 صفحة)، احتوى المجلد الأول منها الملخص والتوصيات، والمجلد الثاني اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل، والمجلد الثالث مقياس القدرات العقلية، والمجلد الرابع اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، والمجلد الخامس استبانة الميول، والمجلد السادس برنامج التعرف على الموهوبين والكشف عنهم، والمجلد السابع البرنامج الإثرائي التجريبي في العلوم، والمجلد الثامن البرنامج الإثرائي التجريبي في الرياضيات، والمجلد التاسع المفاهيم السائدة عن الموهوبين وطرق الكشف عنهم ورعايتهم.

تم التطبيق التجريبي للبرنامج في عام 1978م على عينة من مدارس مدينة الرياض مكونة من 138 مدرسة تمثل 16٪ من مدارس المنطقة، ويبلغ عدد التلاميذ من الصف

الثالث ابتدائي حتى الصف الأول ثانوي والمحددين في خطة المشروع من سن 9 – 16 سنة 51.081 تلميذاً وتلميذة. وقد طبق البرنامج على ثلاث خطوات، شملت الأولى ترشيح المدارس للتلاميذ المتميزين في التحصيل الدراسي أو في العلوم والرياضيات والحاصلين على معدل (90٪) فأكثر خلال العامين السابقين للتطبيق، وكذلك التلاميذ الذين يقدر المدرسون أنهم موهوبين، وقد رشحت المدارس 1937 تلميذاً وتلميذة يمثلون (3.8٪) من مجموع التلاميذ الذين اختيروا من بينهم. وشملت الخطوة الثانية تطبيق اختبار القدرات العقلية واختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري على التلاميذ المرشحين من المدارس، واعتبرت الدرجة 115 هي الدرجة الفاصلة للموهوب من غير الموهوب في كلا الاختبارين، وقد حصل على هذه الدرجة فأكثر 716 تلميذاً وتلميذة في اختبار القدرات العقلية و292 في اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري. في الخطوة الثالثة تم تطبيق اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدّل والمقنن على البيئة السعودية على عينة عشوائية من 1.164 تلميذاً وتلميذة من بين المختارون في الخطوة الثانية، وأصبحت هي العينة النهائية التي أجريت عليها التحليلات الإحصائية. اعتبرت درجة الذكاء 120 هي الدرجة الفاصلة في اختبار وكسلر، وقد حصل على هذه الدرجة فما فوق 206 تلميذ وتلميذة اعتبروا هم الموهوبين في الذكاء وفقاً لهذا المحك.

وللتحقق من كفاءة وفعالية الطرق المستخدمة على ضوء التطبيق التجريبي للبرنامج فقد اعتبر فريق العمل (النافع وآخرون، 1979) اختبار وكسلر هو المحك الذي تقارن به فعالية وكفاءة الطرق الأخرى في التعرف على الموهوبين في مجال الذكاء وذلك عند ثلاث درجات فاصلة هي: 120، 125، 130. كما اعتبر اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري هو المحك الذي تقارن به الطرق الأخرى في التعرف على الموهوبين في الابتكار عند درجة فاصلة 115 فأكثر. وقد أظهرت النتائج أن نسبة الفاعلية والكفاءة للطرق المختلفة في الكشف عن الموهوبين في الذكاء تراوحت بين 14٪ إلى 92٪ بالنسبة للفاعلية و 1٪ إلى 42٪ بالنسبة للكفاءة، وتعكس نسبة الفاعلية قدرة الطريقة على التعرف على من صنفوا على أنهم موهوبين عن طريق المحك. أما الكفاءة

فتدل على قدرة الطريقة على عدم إضافة من هم غير موهوبين إلى قائمة الموهوبين، أي قدرة الطريقة على التخلص من الأخطاء الموجبة. وتتشابه هذه النتائج إلى حد كبير من نتائج الدراسات السابقة التي تراوحت نسبة الفاعلية فيها ما بين صفر إلى 92٪ والكفاءة من 4٪ إلى 71٪ مما يشير إلى إمكان تجاوز الحدود البيئية والثقافية للاستفادة من التراكم المعرفي والخبرات السابقة في فعالية وكفاءة الطرق المختلفة والكشف عن الموهوبين من الأذكياء في مجتمع المملكة.

ومن حيث ترتيب الطرق بشكل عام فيأتي الذكاء الجمعي كأعلى الطرق نسبة في كلا الفاعلية والكفاءة والتحصيل العام وتحصيل العلوم في الفاعلية، أما في الكفاءة فإن أفضل الطرق هي الذكاء الجمعي والتفكير الابتكاري، على أن هذا الترتيب يختلف قليلاً فيما بين البنين والبنات والمرحلة الدراسية الابتدائية والمتوسطة وإن كان هناك نوع من الاتساق في ترتيب الطرق بشكل عام. وبالنسبة لفاعلية وكفاءة الطرق في الكشف عن الموهوبين في التفكير الابتكاري فقد تراوحت ما بين 29٪ و 69٪ في الفاعلية، وكان ترتيب الطرق كما يلي: التحصيل العام، فتحصيل العلوم والرياضيات، ثم درجة الذكاء الجمعي، فتقديرات المدرسين. أما الكفاءة فقد كانت نسبتها متواضعة وتراوحت ما بين 15 إلى 20٪ وكان أعلاها كفاءة الذكاء الجمعي. أما فاعلية وكفاءة الطرق في الكشف عن الموهوبين في الذكاء والتفكير الابتكاري معاً فقد تراوحت ما بين 19٪ إلى 92٪ للفاعلية، و 5٪ إلى 49٪ للكفاءة، ويعتبر الذكاء الجمعي أفضل الطرق يليه تحصيل العلوم والرياضيات مع وجود فروق تبعاً للجنس والمرحلة الدراسية.

يرى الباحث أن مقياس القدرات العقلية يعد من أبرز الدراسات التي تمت على الساحة السعودية، ويعد تاريخ إنجازه حجر زاوية في مسيرة الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في المملكة العربية السعودية. وعلى الرغم من أن هذا المقياس يعد المقياس المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم للتعرف على الطلاب الموهوبين ويتم تطبيقه سنوياً على الآلاف من طلاب التعليم العام بدءاً من السنة الخامسة الابتدائية منذ ما

يزيد على ثلاثين عاماً، وعلى الرغم من تكوين المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي منذ عام 2000م (1421هـ) ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين منذ عام 1999م (1420 هـ)، ومع وجود الموارد الفنية والمالية، إلاّ أن تطوير المقياس ليلائم المستوى الذهني والثقافي الذي وصل إليه طلاب التعليم العام مؤخراً لم يتم بعد.

3- مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري:

طُوِّر مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري في بريطانيا قبل الحرب العالمية الثانية لقياس القدرة العقلية والذكاء من عمر 11 سنة فما فوق، واستخدم خلال الحرب في اختيار أفراد الجيش البريطاني وتصنيفهم(Raven, 1951)، ثم استخدم فريق علماء النفس في سلاح الجو الأمريكي أثناء الحرب العالمية الثانية تحت إشراف جيلفورد (Guilford, 1967) المقياس لقياس ذكاء المتقدمين للخدمة العسكرية.

هناك ثلاثة أنواع من اختبارات المصفوفات المتتابعة التي وضعها ريفن (Ravan, 1960, 1962a, 1962b) هي: مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري، ومقياس المصفوفات المتتابعة الملون، ومقياس المصفوفات المتتابعة المتقدم.

يتكون مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري من خمس مجموعات سُمّيت (أ)، (ب)، (ج)، (د)، (ه)، كل منها يتكون من 12 مفردة، فتكون في مجملها 60 مفردة متتابعة حسب الصعوبة (أبو حطب، 1979). تتألف كل مفردة من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي، حذف منه جزء يقوم الخاضع للفحص باختيار الجزء الناقص من بين ستة أو ثماني خيارات معطاة. وتشمل المصفوفة على قسم تدريبي لتدريب المتقدم على الاستخدام دون التأثير في درجة التحصيل. صممت المجموعة الأولى في المصفوفة لتكون الأسهل ثم تتدرج الصعوبة صعوداً داخل كل مجموعة ومن المجموعة إلى التي تليها، مع احتفاظ كل المفردات في كل المجموعات بالتشابه في المبدأ المتضمن فيها، وتتطلب كل مجموعة نمطاً مختلفاً من الاستجابة، فالمجموعة (أ) تتطلب تكملة

نمط أو مساحة ناقصة، والمجموعة (ب) تتطلب تكملة نوع من قياس التماثل بين الأشكال، وتتطلب المجموعة (ج) التغيير المنتظم في أنماط الأشكال، أما المجموعة (د) فتتطلب إعادة ترتيب الشكل أو تبديله أو تغييره بطريقة منتظمة، وأخيراً تتطلب المجموعة (هـ) تحليل الأشكال إلى أجزاء على نحو منتظم وإدراك العلاقات بينها (أبو حطب وآخرون، 1979).

يتكون مقياس المصفوفات المتتابعة الملون من 36 مصفوفة موزعة على ثلاث مجموعات في كل مجموعة 12 مصفوفة ملونة صممت لتلائم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 إلى 11 سنة. أما مقياس المصفوفات المتتابعة المتقدمة والذي أعد عام 1941م لاستخدامه مع المستويات الأعلى من الذكاء فبدأ تكوينه من 48 مصفوفة ثم اختصر في عام 1962م ليصبح 36 مصفوفة فقط (عيد وآخرون، 1999).

ويتميز المقياس بكونه وضع أصلاً كاختبار ذكاء جمعي متحرر إلى حد ما من المؤثرات الثقافية أو البيئية لكونه لا يشتمل عناصر لغوية، كما أن للدافعية وعامل السرعة في الإجابة لدى الخاضع للفحص أثر على النتيجة، بخلاف اختبارات الذكاء الفردية التي لا تلعب سرعة الاستجابة على أسئلتها دوراً في النتيجة. و يعتبر مقياس المصفوفات المتتابعة مقياساً جيداً لحل المشكلات، والاستدلال، والذكاء السيال. فإنه يقيس الذكاء الطبيعي (السيال) وليس المكتسب المرتبط بالبيئة (المتبلور). ويأتي مفهوم هذين النوعين من الذكاء من نظرية كاتل (Cattell, 1963) التي تشير إلى أن القدرة العامة التي يرمز لها بالعامل (g) تتكون من نوعين من الذكاء، الأول الذكاء السيال، والثاني الذكاء المتبلور. وعلى الرغم من التداخل بين خصائص النوعين المذكورين من الذكاء، الأمر الذي يجعل من الصعوبة الفصل بينهما، إلاّ أن لهما صفات مختلفة لها تأثير هام على جوانب تعليمية وعلاجية. أما الذكاء السيال فيشير إلى القدرة على المنطق، وعلى حل المشكلات كما ذُكر سابقاً، وفي منأى عن المعلومات المعرفية المحصلة سلفاً، ويعتبر حيواً لمجموعة واسعة من المهام الإدراكية. كما يعتبر الذكاء السيال واحداً من

أهم العوامل التي تُأثر في عملية التعلم، بل يعد وثيق الصلة بالنجاح الاحترافي والتعليمي (Jaeggi & Others, 2008). من جانب آخر فإن الذكاء المتبلور، بحسب ما جاء في نظرية كاتل (1963) ينمو نتيجة تفاعل الذكاء السيال للفرد مع بيئته وثقافته، ويشتمل على المعارف والمهارات المتعلمة.

يستخدم مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين لما تميز به من سهولة في التطبيق وقلة في التكاليف، إضافة إلى أنه جرى استخراج معايير محلية كثيرة له جعلت استخدامه في المجتمعات المختلفة ممكناً وبفعالية ملحوظة في التصنيف والتقييم للأفراد الخاضعين للفحص من ذوي القدرات العقلية العادية والمرتفعة وخاصة من ذوي الأعمار التي تتراوح ما بين 11 إلى 25 سنة. ويتميز المقياس بكونه من أشهر الاختبارات لقياس العامل العام للذكاء حين يكون الهدف تحديد المستوى العقلي العام للخاضع للقياس، وبالتالي من أفضل الأدوات التي يمكن استخدامها في التصفية المبدئية العامة وكثرة الأبحاث والدراسات التي أجريت عليه فتراكم بالتالي حوله إرث كبير من التراث العلمي شمل بيئات عربية مثل تقنينه للبيئات العراقية (Abul-Hub, 1970)، والمصرية (السيد، 1972)، والسعودية (أبو حطب وآخرون 1979)، والإماراتية (عيد وآخرون، 1999)، وكذلك على البيئة السودانية (الخطيب والمتوكل، 2001). والمصفوفة مزودة بجداول للمعايير تستخدم في تحويل الدرجة التي يحصل عليها الخاضع للاختبار إلى نسب ذكاء انحرافية لفئات الأعمار المختلفة بمتوسط قدرة 100 وانحراف معياري قدره 15 (أبو حطب وآخرون، 1979).

ولقد طُبق المقياس في المملكة العربية السعودية بواسطة أبو حطب وآخرون (1979) في دراسة نشرت تحت مسمى "تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية – المنطقة الغربية" على عينة من المفحوصين من الذكور والإناث بلغ عددهم الكلي 4932 مفحوصاً ومفحوصة توصل من خلالها إلى صدق الاختبار من حيث كونه اختباراً غير لغوياً، وأنه اختبار قوة وليس اختبار سرعة، وإلى صحة الترتيب الذي

اقترحه ريفن، وأن المفردات الفردية داخل المجموعات تتابع تتابعاً منتظماً من الأسهل إلى الأصعب، وأن الاختبار يعطي تمايزاً في العمر ابتداءً من سن الثامنة حتى سن الرابعة عشر، وأن هناك اختلافاً في تمايز العمر بين الجنسين، وأن الاختبار يمكن أن يستخدم كأداة تميز بين المستويات الدراسية المختلفة. كما توصلت الدراسة إلى ثبات الاختبار، واستخرجت معايير مئينية تلائم البيئة السعودية للعينة الكلية وكذلك لكل جنس على حدة.

استخدم المقياس في الكشف عن الموهوبين في العديد من الدول العربية، منها ما أشير إليه سابقاً عن استخدامه في المملكة العربية السعودية (أبو حطب وآخرون، 1979)، كما استخدم في الإمارات العربية المتحدة، وتونس، والعراق، ومصر (صادق وآخرون، 1996)، والسودان (الخليفة، 2008)، وتبين أن له قدرة في الكشف عن الموهوبين.

مفاهيم حول الإبداع:

ليس من السهل التوصل إلى مفهوم متفق عليه لمصطلح الإبداع (Davis & Rimm, 2004)، فلذلك لا يختلف التعرض لمفاهيم الإبداع عن التعرض لمفاهيم الموهبة من حيث التعقيد والاختلاف والارتباط بالخلفيات النظرية لواضعي المفاهيم المتباينة. وعلى الرغم من الاتفاق اللغوي على معنى الإبداع، إلا أن ما جرى استعراضه من الدراسات في هذا الجزء من البحث، والتي منها دراسات تيرمان (Terman, 1925, 1954) وولبيرغ (Walberg, 1982, 1988) وتصنيف كل من تيلور (Taylor, 1959) وكلارك (Clark, 1992) يشير إلى مدى التغيير الذي طرأ على المفاهيم الاصطلاحية لمعنى الإبداع منذ بدء الاهتمام به حتى العصر الحديث. وعلى الرغم من وجود فوارق عديدة في المفاهيم إلا أن هناك اتفاقاً بين الكثير من العلماء على غالبية الخصائص الإبداعية لدى الموهوبين جرى الكشف عن أغلبها من خلال دراسات قام بها بارون (Barron, 1969, 1988)، وَ ماكينون (McKinnon, 1978) من جامعة بيركلي في الولايات المتحدة الأمريكية حول المبدعين من المعماريين والكتاب وعلماء الرياضيات

(Davis & Rimm, 2004)، إضافة إلى دراسات تيرمان وَ ولبيرغ التي سبق الإشارة إليهما.

ولقد أورد جروان (2004) أن موني (Mooney) وَ تيلر (Taylor) وجدا أن هناك ما بين خمسين إلى ستين تعريفاً للإبداع مصنفة ضمن أربعة اتجاهات رئيسية تتداخل وتتكامل مع بعضها تتمثل في: الشخص المبدع، والإنتاج المبدع، والعملية الإبداعية، والبيئة الإبداعية. وذهب آخرون (جروان، 2004) إلى تصنيف هذه التعريفات في أربعة محاور رئيسة هي: محور المناخ الذي يقع فيه الإبداع، ويتبنى هذا التوجه علماء علمي الاجتماع والإنسان؛ ومحور الإنسان المبدع بخصائصه المعرفية الشخصية والتطوُّرية والوجدانية والجسدية، وهذه تعريفات يتبناها علماء نفس الشخصية؛ ومحور العملية الإبداعية ومراحلها وارتباطها بحل المشكلات وأنماط التفكير ومعالجة المعلومات، وهذه تعريفات يتبناها علماء النفس المعرفيون؛ ومحور النواتج الإبداعية والحكم عليها على أساس الأصالة والملاءمة، وهي التعريفات الأكثر شيوعاً إذ أنها تعكس الجانب الملموس والمشاهَد لعملية الإبداع، وهي تعريفات يتبناها علماء النفس التقليديون.

يُعتبر الطالب المتصف بالنشاط الأكاديمي المتميز طالب علم ومكون للمعرفة من الطراز الأول. ويتحلى هذا النوع من الطلاب بالقدرة على استيعاب كم كبير من العلوم والمعرفة دون أن يكون بالضرورة لديه الاهتمام لتحويل ذلك إلى منتج، إذ أن الانغماس في المجال المعرفي وجمع المهارات والمعلومات عن ذلك المجال يعتبر هدفاً ومقصداً في حد ذاته. ولقد بينت البحوث الكثيرة التي أجريت على هذا النوع من الطلاب (Sternberg & Davidson, 2005) أنهم يتصفون بمستوى ذكاء مرتفع وقدرة على تحقيق إنجازات عالية. كما تشير هذه الدراسات إلى امتلاك هذه النوعية من الطلاب قاعدة معرفية أعمق وأعرض من أقرانهم في المستوى العمري أو الأكاديمي، وأن لديهم مهارات إدراكية عظيمة، وأنهم أكثر مرونة في أساليبهم لحل المشكلات، وأنهم مخططون إستراتيجيون أفضل، ويفضلون التعامل مع الأمور المعقدة وذات التحدي، وأن لديهم

قدرة أفضل على النظر من زاوية أخرى ويمتلكون شبكة منظمة وشاملة من المعلومات حول كل من الحقائق والإجراءات التي تخص المواضيع ذات الاهتمام، مما يجعلهم متميزين عن أقرانهم من الطلاب. ولقد تمت دراسة ومناقشة الخصائص المعرفية وتلك الضرورية للمناخ التعلمي المناسب لهؤلاء الطلاب على نطاق واسع، وإن لم يتم تطبيقها في الفصول الدراسية التقليدية.

كما أن الإبداع يظهر على هيئة تفكير إبداعي (Clark, 1992; Guilford, 1954; Rogers, 2002) يعتمد الأسلوب العلمي في البحث المتضمن الإحساس بالمشكلات التي تواجه المجتمع، والقدرة على الملاحظة، ووضع الفرضيات واختبارها، والتحقق من صحة النتائج وفائدتها وتعميمها، أو على هيئة منتج أو اكتشاف الجديد. وفي كلتا الحالتين يجب أن يكون الناتج عن التفكير الإبداعي ذو فائدة وقبول في المجتمع. وتختلف نوعية منتجات الإبداع بحسب قدرة وتوجه الشخص المبدع (الهويدي وجمل، 2006).

ومع هذا الفهم العريض لمفهوم الإبداع، إلا أن هناك مجموعة محددة من التعريفات أثّرت بوضوح في أكثر من جانب في المراحل العملية التي تلي مرحلة التعريف والتي منها كيفية قياس الإبداع،منها ما طرحه كل من جيلفورد (Guilford, 1950, 1954, 1967)، وتورانس (Torrance, 1966, 1988)، حيث يعرف جيلفورد الإبداع بأنه: سمات تضم طلاقة ومرونة التفكير، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيل. وهو بذلك قدرات يمكن تصنيفها ضمن التفكير الناقد (جروان، 2004). أما تورانس فيعرف الإبداع بكونه "عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعرفة أو المعلومات واختلال الانسجام، وتحديد مواطن الصعوبة وما شابه ذلك، والبحث عن حلول، والتنبؤ، وصياغة الفرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين" (جروان، 2004، ص: 74).

ومع تنوع الخصائص وتعدد الجوانب واختلاف المراتب والمستويات والتعريفات،

يظل الإبداع يتكون من مجموعة من المهارات والقدرات التي يمكن كشفها والتعرف عليها وتطويرها (جروان، 2004؛ الشيخلي، 2005؛ الطيطي، 2004) والتي منها الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتحليل، والتركيب، والاحتفاظ بالاتجاه، والحساسية للمشكلات والقدرة على تعريفها وتحديدها، والتقييم، والتنبؤ، والتفكير المنطقي. ويمكن تعريف الطلاقة بأنها القدرة على طرح أفكار جديدة أو بدائل لأفكار قائمة أو استعمالات جديدة لها، وبسرعة عالية. والطلاقة أنواع هي: الطلاقة اللفظية والتي تعني القدرة على إنتاج عدد كبير من الكلمات تتصف بصفات معينة في زمن قصير محدد، والطلاقة الفكرية والتي تعني القدرة على طرح أكبر عدد ممكن من المعاني أو الحلول أو العناوين أو الاستعمالات لشيء محدد في زمن قصير محدد. وتعرف المرونة هنا على أنها القدرة على التفكير في أكثر من اتجاه وكذلك القدرة على تغيير الاتجاه من موقف إلى آخر؛ بمعنى آخر المرونة التلقائية ومرونة التكيف. ويعني بالأصالة القدرة على إعطاء إجابات غير مسبوقة من حيث تنوعها وجدتها. وتعتبر الأصالة من أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداعي. أمّا التحليل فهو القدرة على تفكيك الكل إلى عناصره الأساسية. ويعرف التركيب بالقدرة على استخدام العناصر لتكوين شيء متكامل، ويتمثل في القدرة على إضافة الأجزاء، أو التفصيلات إلى بعضها البعض ليظهر الشيء في صورته المتكاملة أياً كان ذلك الشيء صورة أو فكرة أو عملاً. أماّ الاحتفاظ بالاتجاه فيعرف بالقدرة على التركيز على المشكلة دون أن يكون للمؤثرات الخارجية تأثير على التفكير. ويعنى بالحساسية للمشكلات والقدرة على تعريفها وتحديدها بالقدرة على اكتشاف المشكلات وتعريفها من حيث أصولها وفروعها وتنوعها، وتحديد وإيجاد المعلومات الناقصة فيها، وطرح تساؤلات جديدة حولها. ويعرف التقييم بالقدرة على المقارنة والمفاضلة بين الأفكار والمنتجات والحلول، والتنبؤ بالقدرة على توقع النتائج والحلول والبدائل الممكنة، والتفكير المنطقي بالقدرة على تمييز العوامل ذات العلاقة والارتباط وتلك التي ليس لها علاقة وارتباط بالمشكلة. كما يعني بالتفكير المنطقي القدرة على الانتقال في خطوات التفكير بشكل متسلسل ومترابط ومتسق للوصول إلى

نتائج مقبولة عقلياً (الهويدي وجمل، 2003).

والإبداع مستويات صنفها تيلور (Taylor, 1959) إلى خمسة أصناف حسب النوع، وصنفتها رف (Ruf, 2005) حسب المستوى. يتكون تصنيف تيلور من الإبداع التعبيري (Expressive) والذي يعني تطوير فكرة أو منتج بغض النظر عن نوعيته أو جودته مثل كتابة قصة أو عمل لوحة فنية، والإبداع المنتج أو التقني (Productive / Technical) وهو إيجاد ناتج له فائدة أو قيمة، أو تطوير ناتج قائم يرفع من فائدته ويزيد من قيمته، والإبداع الابتكاري (Inventive) والذي يعني القدرة على استخدام المواد بصورة جديدة ومطورة ولكن دون تقديم إسهام جديد في المعرفة أو المبادئ والنظريات أو المدارس الفلسفية، والإبداع التجديدي (Innovative) ويعني مقدرة الفرد على اختراق مدارس أو نظريات أو قوانين أو مبادئ وتقديم إضافات جديدة، والإبداع التخيلي (Imaginative) ويعني قدرة المبدع على الوصول إلى نظرية أو افتراض أو قانون جديد (الهويدي وجمل، 2003؛ جروان، 2004).

كما عرفت رف (Ruf, 2005) خمسة مستويات للإبداع أسمتها: "تقديرات رف لمستويات الإبداع" استنتجتها من خلال دراسة 78 طفلاً من 50 عائلة ما بين موهوب وفائق الموهبة هدفت إلى الدلالة على تنوع مستويات الإبداع والحاجة إلى توفير وسائل تقييم إضافية تمكن الآباء والتربويين القائمين على تطوير الموهبة من فهم فئة الأطفال الفائقي الإبداع. واستندت رف في دراستها على أن اختبارات الذكاء توفر وسائل معقولة لقياس القدرة الذهنية ولكنها مع ذلك تقلل في تقدير عدد الأطفال الذين هم في المستويات العليا من الموهبة، وأن المدارس تُعرف في كثير من الأحيان الأطفال الموهوبين بأولئك الذين يتحصلون على درجات أعلى في نطاق 98٪ في اختبارات قدرات الذكاء، ولكن يفشل هذا التعريف في التعرف على المدى الواسع للقدرات المتواجدة لدى الأطفال الواقعين في نطاق 2٪ من هذه المقاييس. يلخص الجدول التالي مستويات رف:

جدول رقم: 2-2-1
مستويات رف في الإبداع

المستوى	نطاق نسبة الذكاء	نطاق درجة الذكاء	وصف مستوى الذكاء	العدد في فصل دراسي متعدد القدرات
الأول	90٪ - 98٪	120 - 129	120 - 124 إبداع معتدل 125 - 129 إبداع مرتفع	في العادة من ثلث إلى ربع عدد الطلاب.
الثاني	90٪ - 98٪	130 - 135	تفوق في الإبداع	من 1 إلى 3 طلاب.
الثالث	90٪ - 98٪	136 - 140	استثناء في الإبداع	واحد أو اثنين، ربما أكثر في مدارس ذات مستوى اجتماعي أعلى.
الرابع	99٪	141 +	استثناء إلى تأصيل في الإبداع	واحد أو اثنين في الصف الدراسي الواحد
الخامس	99٪	141 +	استثناء إلى تأصيل في الإبداع	على مستوى القطر على الأقل 1: 250.000 مع تناسب أعلى في المدن الكبرى. مستوى فكري أعلى من المعتاد، وحافز داخلي للتعلم عبر ميادين عديدة.

المصدر: (Ruf, 2005).

وللمبدعين خصائص جرى رصدها بصفة متكررة (Davis & Rimm, 2004) تتلخص في أن المبدعين من الصغار والكبار – في كثير من الأحيان – يتحلون بثقة عالية بالنفس، وبالاستقلالية، وبالإقدام على أخذ المخاطر، وبطاقة عالية، وبحماس مرتفع، وبحب المغامرة، وبحب الاستطلاع، وبالمرح وحب المداعبة، وبالمثالية، وبعمق التفكير. كما أن فئة المبدعين تميل إلى الاهتمام بالفنون والجمال وانجذاب نحو الأمور المعقدة والغامضة، وأن تكون أكثر إدراكاً وحسية وبداهة. ومن أهم خصائص هذه الفئة أن لديها القدرة على الصبر على الغموض الذي عادة ما يصاحب الانخراط في الحلول الإبداعية.

ومع وجود هذه الخصائص الإيجابية في الشخصية المبدعة، إلا أن هناك العديد من الخصائص التي يمكن أن يكون لها آثاراً سلبية والتي يمكن أن يكون بعضها موجوداً كذلك في تلك الشخصية(Smith, 1966; Torrance, 1962). من هذه الخصائص العناد، ومقاومة سيطرة الأبوين والمدرسين، وعدم التعاون، وعدم الاكتراث للأمور المتعارف عليها في المجتمع، والمزاجية، والميل إلى الجزم الزائد عن المعقول، والميوعة، وقلة الاهتمام بالتفاصيل، والتوجه نحو عدم الانصياع للأنظمة والقوانين، والنسيان، والشعور بعدم مواكبة المجتمع. إضافة إلى ما سبق فإن الشخص المبدع يرفض الاضطهاد، ولا يميل إلى أن يكون تقليدياً، بل أكثر راديكالية، وأقل تمسكاً بالقيم الصارمة (Barron, 1955; Blatt & Stein, 1957; Cattell & Drevdahl, 1955; Drevdahl, 1956; Van Zeist & Kerr, 1951). كما أظهرت بعض الدراسات (Blatt & Stein, 1957; Munsterberg & Mussen, 1953; Roe, 1949) أن المبدع لديه اهتمام أقل بالعلاقات البين شخصية، ولا يميل إلى التفاعل الاجتماعي، وأنه انطوائي ومتحفظ، ولديه تقدير أقل للقيم الاجتماعية.

ولقد أخرج الدارسون تصنيفات كثيرة لخصائص المبدعين منها ما ورد في دراسات سترانج (Strang, 1958) الذي شمل تصنيفه خصائص عقلية، واجتماعية،

وعاطفية، وشخصية، وأخلاقية؛ وتتل وبكر (Tuttle & Becker, 1983) اللذان شملا في تصنيفهما خصائص اجتماعية، وجسمية، ووجدانية، وتفكيرية؛ وباسكا (Baska, 1989) كما ورد في الهويدي و جمل (2003) التي شمل تصنيفها خصائص معرفية وانفعالية؛ وكلارك (Clark, 1992) التي شملت خصائص معرفية، وانفعالية، وحسية وجسدية، وحدسية؛ وهلهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1991) اللذان شملا خصائص اجتماعية وعاطفية، وجسدية، وتربوية ومهنية، وأخلاقية. واستطرد الشيخلي في التصنيف فجعله في أربع مجموعات هي: العقلية أدرج فيها 27 خاصية، والاجتماعية أدرج فيها 13 خاصية، والوجدانية الانفعالية أدرج فيها 11 خاصية، والجسمية أدرج فيها 9 خصائص. لمزيد من التفصيل أنظر (الشيخلي، 2005). من جانب آخر تدل دراسات ولبيرغ، ووليامز، وزيسر (Walberg, Williams, & Zeiser, 2003) على أن هناك مجموعة مكونة من اثني عشر سمة شخصية ومعرفية يتكرر ظهورها في وصف الشخص المبدع، ليست بالضرورة متواجدة جميعها في كل شخصية مبدعة، منها سمتان شخصيتان جديرتان بالاهتمام والتركيز. السمة الأولى هي أن كل شخص مبدع من أي فئة عمرية يتمتع بطاقة وتحفيز عاليين مما يفضي على شخصيته صفات تميزها مثل: مندفع، شديد الحركة، متحمس، مثير، لحظي، مثابر، مواظب، مغامر، مستعد للعمل فيما يلي المسؤوليات المباشرة، ولديه توجه عالي نحو الإنجاز والظهور. السمة الثانية الجديرة بالاهتمام والتركيز هي المقدرة على المخاطرة، والتي تُعرَّف في بعض الأحيان بكونها عدم الخوف من تجربة الجديد، وعدم المبالاة بالاختلاف عن الآخرين، والشجاعة، وعدم الحرج من تعريض النفس لمعاداة الآخرين، والاتصاف بالقدرة عل رفض القيود الموضوعة من قبل الآخرين، والمراهنة على الفشل، وعدم المبالاة من سخرية الآخرين. ما سبق يدل على أن المبدعين يتحلون بشخصيات عميقة ومعقدة، بعيدين كل البعد عن السطحية والعفوية، يمكنهم أن يتصفوا بسمات متناقضة تناسب الظروف التي يواجهونها والحالة الذهنية التي يعيشونها. وفي دراسة لولبيرغ (Walberg, 1982; Walberg et al., 1981; Walberg, Williams, & Zeiser, 2003)

حول تاريخ طفولة 200 من الشخصيات الشهيرة في مجالات عدة منها الفن والسياسة والعلوم والدِّين، ولدوا وعاشوا في الفترة من القرن الرابع عشر إلى القرن العشرين الميلادي، تبين أن هذه الشخصيات تشترك في سمات في الشخصية تكاد تكون متواجدة فيهم جميعاً حصرها في كونها شخصيات: متعددة البراعات، ذات تركيز عالي، مواظبة، ذات مهارات اتصال فائقة، ذات ذكاء عالي على الأقل، كما وجد أن غالبيتهم يتصفون بالأخلاق، والحساسية، والتفاؤل، والجاذبية، والشعبية. وفي دراسته لطفولة هذه الشخصيات وجد ولبيرغ أنهم تعرضوا خلالها إلى مناخ محفز في الجوانب العائلية والتعليمية والاجتماعية. كما تميز حوالي ثمانون في المائة من هذه الشخصيات بالنجاح الأكاديمي في فترة الدراسة، وأن تسعون في المائة منهم كان لديهم استقلالية لاختيار مجالات الدراسة، وأن الكثير منهم أظهروا إنجازات متميزة في مرحلة مبكرة. وبيّن ولبيرغ أن هناك فروق في جوانب كثيرة بين الفئات التي درسها، فالعلماء والفنانون يختلفون في الاهتمامات مثلاً، إذ اهتمت فئة العلماء بدرجة أعلى بالأشياء والأفكار بينما اهتمت فئة الفنانين بالناس والمشاعر. وأظهرت فئة العلماء درجة أعلى من الإصرار، إذ كانوا يميلون إلى إتمام أعمالهم على الرغم من المعوقات والملهيات، وأبدوا اهتماماً بالكتب أكثر من الأنشطة. في اتجاه آخر قدرت فئة العلماء مستوى الذكاء الذي يتحلون به بدرجة أعلى من الإبداع، بينما انصرفت فئة الفنانين إلى تقدير الإبداع بدرجة أعلى من الذكاء. وأخيراً فيما اتجهت فئة العلماء إلى التخطيط الدقيق والتفصيلي لمستقبلها التعليمي وإلى إعطاء اهتمام أكبر للأمان الوظيفي، أظهرت فئة الفنانين توجهاً نحو ترك الأمور تسير على أقدارها دون تخطيط مسبق (Davis & Rimm, 2004).

في نفس مجال التصنيف ولكن من جهة علم نفس الشخصية، أجريت وتجرى دراسات عديدة لجمع معلومات عن العلاقة بين السمات الشخصية والإبداع (Khaleefa, & Others, 1997)، فقد استنتج ستيرنبيرج (Sternberg, 1988) أن هناك تطابق بين الإبداع وظواهر نفسية أخرى مثل مفهوم الشخصية، وأن أحد طرق فهم الإبداع يأتي من خلال دراسة أبعاد السمات الشخصية، وتَعَرّف ستين (Stein, 1974,

1975) على بعض الصفات الشخصية التي وجد أن لها ارتباط بالأشخاص المبدعين منها أن الشخص المبدع يتمتع بقدرة أكبر على التمييز، وأن تصرفاته تتحدد من خلال قيمه. وتتضمن قائمة السمات المذكورة التوكيد والاكتفاء الذاتيين (Barron, 1955; Cattell & Drevdahl, 1955; Shannon, 1947; Van Zeist & Kerr, 1951).

للتفكير مفهوم يتضمن عدة أنواع تُكَوِّن البنية المعرفية للتفكير المعتمدة على القدرات العقلية للإنسان (Guilford, 1967). وللقدرات العقلية تصنيفاً ثلاثياً سماه جيلفورد "بنية العقل" (Structure of Intellect) يتضمن ثلاثة أنواع هي: نوع العملية، ونوع المحتوى، ونوع المنتج. أمّا العمليات فتُعَرَّف بأنها شكل من أشكال النشاطات العقلية التي يقوم بها الفرد للتعامل مع المعلومات الجاهزة أو الخامات التي يتعامل معها ويستطيع تمييزها. وتتكون العمليات من خمسة أنواع: إدراكية وهي القدرة على الفهم والاستيعاب والاكتشاف والإحاطة، وتذكرية وهي القدرة على استعادة المعلومات، وتشعبية وهي القدرة على تكوين حلول عديدة لمشكلة ما، وتقاربية وهي القدرة على استخلاص حل واحد لمشكلة ما، وتقييمية وهي عملية الحكم على كون الإجابة دقيقة، وثابتة، أو صحيحة. من أمثال العمليات العقلية المعرفة والذاكرة والتفكير التفريقي والتفكير التجميعي والتقويم.

وتُعَرَّف المحتويات بأنها أشكال متسقة من المعلومات التي يمكن للفرد أن يميزها، ويتكون من أربعة أنواع هي الرقمي ويتضمن كل ما يمكن اعتباره غير لفظي أو تصوري، والرمزي ويتضمن النعت الفعلي والتواصل، وذات الدلالة والتي تتكون من تنظيم المعلومات على هيئة رموز أو علامات ليس لها معنى في حد ذاتها مثل الأرقام وأحرف الهجاء، والسلوكية والتي تتضمن السلوكيات النفسية للفرد. أما النواتج فهي أشكال المعلومات التي تم إفرازها أو حدوثها خلال النشاط العقلي، وتتكون من ستة أنواع تنتج من خلال تطبيق عمليات معينة على محتويات محددة، هي الوحدة: وتمثل

معلومة من بند واحد، والطبقة وتمثل مجموعة من البنود تشترك في بعض الميزات، والعلاقة وتمثل ترابط بين بنود أو متغيرات، والمنظومة والتي تعرَّف بمجموعة من البنود أو الشبكات التي لها مكونات متفاعلة، والتحول وهي تغيرات في ميزات بند مثل عكس ترتيب الحروف في كلمة، والتضمن والذي يعني التوقع أو التنبؤ. من أمثلة ذلك الوحدات، والفئات، والعلاقات، والنظم أو الأنساق، والتحويلات، والمضامين. ولما كان كل من هذه الأبعاد الثلاثة قائم بذاته ولا يعتمد على الآخر، فإنه يوجد – من الناحية النظرية – 150 عنصراً مختلفاً للذكاء (الطيطي، 2004).

على ما تقدم عرَّف الطيطي (2004، ص: 51) التفكير الإبداعي على أنه "تفكير في نسق مفتوح لا تحدده المعلومات التقليدية أو القوالب الموضوعة، كما أنه يعبِّر عن نفسه في صورة إنتاج هادف يتسم بالتنوع والجدة والأصالة وبقابليته للتحقق". كما اعتبره جروان (2004، ص: 83) "نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة".

يعتبر كل من هولينجورث (Hollingworth)، وَ فروم (Fromm) حسب ما ورد في بخيت (2004)، وَ ماكينون (MacKinnon) الذي ورد في جروان (2002)، أن الموهبة تظهر في شكل أداء فعلي إبداعي يتم من خلاله التعرف على الموهوب. كما أورد بخيت (2004) أن كل من هاريس (Harris)، وولاس (Wallacc)، وديكسون وآخرون (Dixon & Others) يؤيدون النظر إلى الموهبة من زاوية القدرة على نهج سلوك ابتكاري، بمعنى آخر اعتبار نتاج التفكير الإبداعي دليلاً على وجود الموهبة. ويؤكد جيلفورد (أبو سماحة وآخرون، 1992) على الفرق بين الابتكار والقدرة على الإنتاج الابتكاري، إذ يرى أن وجود الابتكار مع عدم وجود الدافع يمنع الإنتاج الابتكاري.

يعرف كيتنج (Keating, 1980) الإبداع بكونه تفاعل أربع عوامل أطلق عليها مسمى "الوجوه الأربعة" للإبداع هي: التمكن من المحتوى، والتفكير التشعبي، والتفكير الناقد، والتواصل الفعال. ويعني هذا التوجه لكيتنج أنه لا يمكن للفرد أن يكون مبدعاً حتى يتحصل على المعرفة والمهارات التي بها يمكن أن يكون مبدعاً. كما يعترف هذا التوجه بالتفكير التشعبي (الابتكاري) كأحد العوامل الضرورية للإبداع، ويذهب إلى أن المبدعين بفعالية يجب أن تكون لديهم القدرة على التحليل، والاصطناع، وتقييم أفكارهم الإبداعية، وكذلك القدرة على نقد الأفكار واختيار الأصلح من بينها ليتم تطويره، ومن ثمّ القدرة على التواصل الفعال مع الآخرين لتمكينهم من استيعاب الأفكار وتقدير قيمتها (Matthews & Foster, 2005). واستناداً على تأكيد أنجيرزما (Ungersma, 1978) أن الإبداع يتضمن حساسية المبدع لمحيطه، ورأي ستين (1975) الذي يؤكد على تعريف الإبداع من خلال المحيط الثقافي الذي يظهر فيه، يؤكد الخليفة وآخرون على الحاجة إلى تعريف الإبداع من خلال الثقافة المجتمعية التي يظهر فيها (Khaleefa & Others, 1997) وإلى تعريفه بكونه إنتاج الأفكار الأصيلة، المفيدة والمقبولة، من قبل مجموعة تنتمي إلى نظام اجتماعي – ثقافي محدد.

إن تركيز البحوث والدراسات على ربط الإبداع بالسمات الشخصية، وفهمه كنتاج تفكير متأثر بالنظام الثقافي – الاجتماعي الذي ينتمي إليه الشخص المبدع يجعل من اقتباس المقاييس الغربية وتطبيقها في البيئة المحلية مشكلة، إذ لابد من تعريضها لقدر كبير من التوطين حتى تلائم الثقافات المحلية التي سوف تطبق فيها (Badri, 1979; Khaleefa & Others, 1997)، ولعله من الأولى تأليف مقاييس خاصة بالمجتمعات المحلية تلائم ثقافتها بدلاً من استيرادها وتعديلها.

أشرنا سابقاً إلى تأثر الإبداع بالبيئة الثقافية المحيطة، وبالتالي فإن التفكير الإبداعي يتأثر بالعادات والتقاليد، والقيم والمعتقدات وكل ما يتصل بالمجتمع من التراث الثقافي (الطيطي،2001)، وقد أشارت نتائج دراسات عديدة (Iscoe & Pierce, 1964;

Madaus, 1967; Mari, 1971; Price & Ramirez, 1977; Torrance, 1962; Torrance & Sato, 1979) إلى وجود فروق في أداء الأفراد الذين يعيشون في طبقات أو مجتمعات تختلف ثقافياً فيما بينها، على اختبارات التفكير الإبداعي. من العوامل الثقافية التي يمكن أن تلعب دوراً في إثارة وتنمية، أو إعاقة وتقييد قدرات التفكير الإبداعي لدي الأفراد، البيئة الأسرية، والمدرسة، والمجتمع المحفز والداعم نفسياً، والاتجاه الفلسفي واللغوي في الثقافة المؤثر إيجابياً في السلوك والقيم مع وجود الإطار المرجعي الذي يقَوِّم النتاجات الجديدة ويبرز القدرات الإبداعية، والبيئة السياسية التي تشجع المناخ الحر، وتضمن الشعور بالطمأنينة، وتشجع الاستقلالية في النشاط (الطيطي، 2001).

وللتفكير الابتكاري أساليب يمكن تعلمها، منها التفكير القياسي، والعصف الذهني، والقياس الخيالي، والتخيل أو التصور. فالتفكير الإبداعي إذاً نوع من أنواع التفكير يحوي على مهارات يمكن قياسها والاستدلال من خلال ذلك القياس على مقدرة الفرد في هذا النوع من التفكير. ويقاس الإبداع عن طريق قياس التفكير التباعدي (التشعبي) (Divergent Thinking) أو التفكير المنتج (Productive Thinking) بواسطة اختبارات الإبداع التي تتطلب وجود مهارات التفكير الإبداعي في الشخص الخاضع للقياس وتعطي مستوى وجودها فيه. وتتصف أسئلة اختبارات الإبداع بعدم وجود إجابة نموذجية للسؤال كما هو الحال في اختبارات الذكاء، إذ تتطلب وجود الطلاقة والمرونة والأصالة في الخاضع للقياس. ومع وجود العديد من اختبارات الإبداع المعروفة والمستخدمة على نطاق واسع، إلا أن افتقارها للخصائص السيكومترية من حيث الصدق والثبات والمعايير جعل من المناسب استخدام وسائل أخرى مصاحبة لتكون مصدراً إضافياً لتعزيز وجود الإبداع من عدمه في الشخص الخاضع للقياس (جروان، 2004).

من أدوات قياس التفكير الإبداعي اختبار جيلفورد الذي يقيس المحتوى،

والعمليات، والنواتج (Guilford, 1967). ويعتبر إعلان النموذج المكون من 120 عنصراً نظرياً للذكاء المحرك الذي قاد إلى تطوير اختبارات لقياس القدرات العقلية غير تلك التي تقاس باستخدام اختبارات الذكاء التقليدية وتتويجاً لأعمال جيلفورد التي بدأها منذ عام 1950م بحض علماء النفس على البحث في جوانب الإبداع والتفكير التشعبي.

بناء على تلك الخلفية النظرية طوَّر جيلفورد، من خلال بحوث عديدة، مجموعة متنوعة من الاختبارات السيكومترية لقياس القدرات المحددة التي توقعتها نظرية بناء العقل. وتقيس اختبارات جيلفورد أربعة أنواع من المهارات مستخلصة جميعها من تكوين مجموعات ناتجة عن التوفيق بين النواتج وأنواع مختلفة من المحتويات (Kerr & Gagliardi, 2007)، هي:

- مهارات الاستدلال وحل المشكلات: والتي تتكون من 30 مقدرة متميزة.
- مهارات التذكر: والتي يمكن تقسيمها إلى 30 مهارة متميزة.
- مهارات صنع القرار (عمليات التقييم): والتي تتكون من 30 مهارة متميزة.
- مهارات ذات صلة باللغة (العمليات الإدراكية): والتي تتكون من 30 مهارة متميزة.

وتتكون مجموعة اختبارات جيلفورد من عشرة اختبارات منفردة تقيس وجهات مختلفة من الإنتاج المتشعب. ويجري أثناء تطبيق المقياس توقيت كل من مهام الاختبار ورصد نتائجها في مجموعتين رئيسيتين هما: الطلاقة، ويحصَى فيها عدد الإجابات ذات الصلة، والأصالة، ويحصَى فيها عدد الإجابات ذات الصلة والنادرة. ويغطي المقياس المحتوى اللفظي والتصويري.

من أدوات قياس التفكير الإبداعي كذلك اختبارات تورانس التي تهدف إلى قياس ست سمات عقلية هي: الطلاقة، والأصالة، والإفاضة، والمرونة، والحساسية للمشكلات، والتنظيم. وتتكون النماذج الحديثة من اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي من عنصرين أساسيين هما العنصر اللفظي والآخر التصويري، ويتوفر في نموذجين (أ)

و (ب) (Hébert & Others, 2002; Torrance, 1966, 1988). ويقيس العنصر اللفظي من الاختبار ثلاث سمات عقلية من قدرات التفكير الإبداعي هي الطلاقة والمرونة والأصالة باستخدام ستة تمارين تعتمد على الكلمات. وتوفر تمارين الاختبار خمسة نماذج من الأسئلة هي: النموذج الأول والذي يطرح السؤال ويتيح الفرصة للمجيب للسؤال والتخمين، والثاني الذي يتيح الفرصة للخاضع للقياس لتحسين منتج معين، والثالث الذي يتيح الفرصة لطرح الاستخدامات الغير عادية للأفكار، أما النموذج الرابع فيتيح الفرصة للخاضع للاختبار للتعامل مع الأسئلة الغير عادية، بينما يتيح النموذج الخامس المجال لمجرد التخمين.

وتطرح الأسئلة في جميع النماذج لإثارة التفكير الإبداعي عن طريق رسم معين يتم الاستجابة له عن طريق الكتابة. ويقيس العنصر التصويري من الاختبار خمس سمات عقلية من قدرات التفكير الإبداعي هي: الطلاقة والأصالة والإفاضة والتجديد والاستمرارية، باستخدام ثلاثة تمارين تعتمد على الرسومات. وعلى الرغم من أن كل من العنصرين اللفظي والتصويري يعطيان رصداً مركباً إلا أن تورانس استثنى تأويل النتائج كأسلوب قياس إحصائي على قدرات الفرد الإبداعية وشجع استخدام ملامح القوة في القدرات الإبداعية كأسلوب لرعاية الإبداع (Torrance, 1966). ويدل موقف تورانس هذا على أنه على وعي بأن استخدام كامل المقياس بشقيه اللفظي والتصويري لا يُمَكِّن من قياس جوهر الإبداع، إذ أن وجود درجة عالية من القدرات المقاسة لا يضمن أن المتصف بها سوف يتصرف بأسلوب إبداعي رفيع، ولكن وجود درجة عالية من هذه القدرات يزيد من فرص الفرد على التصرف بإبداع.

مفاهيم حول الموهبة وقياسها:

تعددت المصطلحات والمفاهيم في مجال الموهبة، وأصبح لزاماً على كل باحث أن يبدأ بحثه بالتطرق ليس فقط للمصطلحات العلمية المستخدمة في البحث، ولكن للمدارس الفكرية التي تعددت في موضوع البحث حتى يقدم الأرضية النظرية المناسبة

لنوعية البحث المطروح. وبعد أن تطرق البحث إلى المصطلحات المستخدمة بالتعريف في الفصل الأول، يتطرق هنا إلى المفاهيم المتعددة حول موضوع البحث. هناك جوانب رئيسية متعددة حول مفهوم الموهبة (Treffinger, 2004) من أهمها صعوبة الحصول على تعريف واحد يمكن أن يحتوي اتساع، وتعقيد، وتنوع الموهبة؛ ولذلك جرى تطوير مفاهيم عدة من وجهة نظر محددة بحسب نوعية العمل الموجهة نحوه. فهناك مفهوماً تربوياً، وآخر أكاديمياً، وثالث من وجهه نظر دراسات ولجان عدة خرجت هي الأخرى بمفاهيم مختلفة.

فالمفهوم اللغوي للموهبة هو الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه (مصطفى وآخرون، 1989)، بينما هي عند تيرمان (Terman, 1925) القدرة على الانتماء إلى فئة الشريحة العليا التي تمثل نسبة الواحد في المائة في مقياس ستانفورد – بينيه أو ما يشابهه، وهي بالنسبة للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية القدرة على إظهار أو إمكانية إظهار، مستوى عالي من الأداء في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير (Delisle & Galbraith, 2002)، وهي كما عرفها تقرير مارلاند (Marland, 1972) بالقدرة على تحقيق مستويات إنجاز عالية. أمّا رنزولي (Renzulli, 1986) فيعتبر تكوُّن الموهبة نتيجة التقاطع بين ثلاث حلقات من السمات الإنسانية هي القدرات العامة التي تفوق المتوسط، ومستوى من الالتزام العالي بالمهام، ومستوى عالي من الابتكار. ويعتبر مفهوم رنزولي للموهبة هو المفهوم الذي أعتمد علية في تصميم النموذج التام للموهبة الذي تقوم علية هذه الدراسة. من جانب آخر اعتبر جاليجار (Gallagher, 1985) أن "الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين، والذين لديهم القدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معاً" (جروان، 2004، ص: 57)، بينما اعتمد جانييه (Gagne, 1985, 1993) في تعريفه على التفريق بين مفهوم الموهبة ومفهوم التفوق، إذ يتضمن نموذج التعريف على ثلاثة عناصر رئيسية هي: الموهبة والتي

صنفت ضمن أربع مجالات للاستعداد والقدرة هي: العقلية والإبداعية والانفعالية الاجتماعية والنفس حركية، والتفوق والتي حصرت فيها حقول البراعة ضمن خمس مجالات هي: الأكاديمية والتقنية والعلاقات مع الآخرين والفنية والرياضية، والمعينات البيئية والشخصية والتي تشمل المدرسة والأسرة وطرق الكشف المستخدمة والميول والدافعية والاتجاهات (جروان، 2004).

ولقد دلت عدة دراسات في مجال السمات الشخصية للموهوبين (Allport, 1961; Clark, 1983,1986; Lombroso, 1895; Walberg, Williams, & Zeiser, 2003) على اختلاف الأطفال الموهوبين فيما بينهم البعض ليس فقط في المقاس أو الشكل أو اللون، ولكن في قدرات التفكير المعرفي، والمهارات اللغوية والاهتمامات وأساليب التعلم، ومستوى التحفيز ومقدار الطاقة، وكذلك في نوعية الشخصية، والسمة العقلية، والتصور الذاتي، في العادات والسلوكيات، وفي الخلفية والتجربة، وكل ما إلى ذلك من الصفات البدنية والمكتسبة بالخبرة العملية التي يمكن البحث عنها والعثور عليها. كما يختلف الأطفال الموهوبون في توجهاتهم نحو احتياجاتهم التعلُّمية.

يعتبر تطور معرفة الدارسين والباحثين بخصائص الأطفال الموهوبين أمراً دائم التطور، بدأ بافتراضات (Lombroso, 1895) اتضح فيما بعد عبر دراسات عديدة أنها غير صحيحة (Terman, 1925; Terman & Oden, 1947, 1959). بدأ تيرمان في عام 1921م دراسة مطوَّلة للأطفال الموهوبين مازالت مستمرة حتى اليوم، والتي تعتبر الدراسة الوحيدة التي تتبعت مجموعة من الأطفال من ذوي الذكاء الحاد من سن الطفولة وخلال سنوات الرجولة إلى مراحل متقدمة من أعمارهم. وشملت الدراسة عينة من 1528 من أطفال ولاية كاليفورنيا من الذين حققوا ما يزيد على 140 نقطة على مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء. ولقد جرى فحص أفراد العينة طبياً ونفسياً واجتماعياً، كما دونت معلومات اهتماماتهم، وتحصيلهم الأكاديمي، والكتب التي قرؤوها، والألعاب التي كانوا يمارسونها. استمرت دراسة تيرمان للعينة المذكورة لمدة

35 عاماً حتى وفاته، ولا زالت تلك العينة تُتابَع من قبل دارسين آخرين وصدرت من خلالها أبحاث كثيرة ذات دلالة ومغزى مهمين في مجال الموهبة والإبداع.

ولقد توصل تيرمان بالاشتراك مع أودين (Terman & Oden, 1947) في عام 1947م إلى أن الخصائص الرئيسية التي يتصف بها الأطفال الموهوبون تتلخص في كونهم يتحلون بصفات بدنية تتميز قليلاً عن صفات الطفل العادي، وأنهم يمتلكون قدرات على القراءة واستخدام اللغة والمنطق الرياضي والعلوم والفنون أفضل من أقرانهم. كما أن اهتمامات الأطفال الموهوبين متعددة وآنية، إذ أنهم يتعلمون القراءة بسهولة ويقرؤون كتباً أكثر وأفضل من الطفل العادي، وفي نفس الوقت فإن لديهم القدرة على تطوير الكثير من الهوايات، وجمع معلومات عن مواضيع متعددة في آن واحد. وفي الجانب الاجتماعي فإن الأطفال الموهوبين محل للثقة، ويتحلون بنظرة عامة وإيجابية نحو المجتمع ويتمتعون باستقرار نفسي. وتدل نفس الدراسات إلى أن الصفات المذكورة تستمر إلى مرحلة الرجولة لتعطي مستوى عالي من الإنتاجية (Davis & Rimm, 2004). ولقد استنتج فيلدمان (Feldman, 1984) أن الفروقات بين معدلات الذكاء المرتفعة بدرجة متطرفة لا تعطي فروقات واضحة في الإنجاز كما كان متوقعاً، مثلها مثل الفروقات بين معدلات الذكاء البالغة في التدني.

كما درس ولبيرغ (Walberg, 1982, 1988; Walberg & Others, 1981) عينة من 771 طالباً في المرحلة الثانوية جرى من خلالها تصنيفهم إلى ثلاث مجموعات: الأولى شملت الحائزين على جوائز التميز في العلوم، والثانية الطلاب الحائزين على جوائز التميز في الفنون، والثالثة الطلاب متوسطي المستوى. تبين من الدراسة وجود سمات مشتركة للفئتين الأولى والثانية من الطلاب لخصت في كونهم:

- ارتادوا المكتبات للقراءة في موضوعات خارج المنهج المدرسي، كما أتموا قراءة الكثير من الكتب في المنزل، ووجدوا أن محتويات الكتب أكثر تشويقاً من الناس.

- كان لديهم اهتمام مبكر وعالي بالعلوم والفنون والميكانيكا.
- كان لديهم اهتمام بالعمل المحتوي على التفاصيل الدقيقة.
- كانوا مثابرين في الاستمرار لإنجاز ما بدؤوه.
- أحبوا المدرسة ودرسوا بجدية، وأتموا أعمالهم المدرسية بسرعة تفوق أقرانهم.
- أحسوا أنهم أكثر إبداعاً، وحباً للاستطلاع، ومقدرة على التعبير من الآخرين، واعتقدوا أنه من المهم أن يكون الشخص مبدعاً.
- اختاروا الإبداع على الثروة كسمة يمكن تطويرها في الحياة.
- أظهروا أنهم أشد ذكاء وأسرع فهماً من أقرانهم.
- أظهروا اهتماماً كبيراً بالمال وتوقعوا أن تكون دخولهم أعلى من المتوسط.
- توقعوا أن يتموا دراسات عليا.

من جانب آخر طورت كلارك (Clark, 1986) نظرية في الموهبة توصلت من خلالها إلى نموذج تربوي بُني على أساس مفهوم التكاملية في وظائف الدماغ وفي تعريف مصطلحات الذكاء والموهبة. ولقد صنفت كلارك سمات الأطفال الموهوبين في أربع مجالات هي: المعرفي، والانفعالي، والحسي أو البدني، والحدسي أو البدهي، وأوردت في كل مجال مجموعة من الخصائص بلغت في مجموعها 35 سمة (لمزيد من التفاصيل أنظر جروان، 2004).

لقد استنتج ستيرنبيرج (Sternberg, 2004) أن الطريقة التي يتم بها وضع مفهوم الموهبة موضع التطبيق سوف يكون له أثر كبير في تحديد من سيكون له الفرص الأكثر أو الأقل للمساهمة في المجتمعات القادمة؛ إذ أن فرص نجاح أكبر سوف تتوفر لأولئك الأفراد الذين يتم تصنيفهم على أنهم موهوبون مقارنة بالآخرين الذين هم حسب التصنيف خارج نطاق الموهبة. ولذلك فإنه من المهم الأخذ في الاعتبار حين التصنيف ليس فقط المهارات التي يمتلكها الأفراد، بل كذلك الكيفية التي سوف توظف بها تلك

المهارات، إضافة إلى التأكيد على توسيع دائرة ووسائل الكشف بحيث تزداد فرص التعرف على العدد الأكبر من أولئك الذين تتوفر لديهم هذه الإمكانيات.

مما سبق يستنتج ستيرنبيرج (Sternberg, 2004) أنه ليس من الممكن الحصول على إجماع حول جميع الخصائص التي يمكن أن يتصف بها الموهوب، ولكن هناك اتفاق كبير على كثير منها – مع تعدد أساليب التصنيف –، واتفاق عام على بعض النقاط المهمة التي لها أثر كبير في تحديد الوسائل التي يمكن استخدامها في الكشف عن الموهبة وتطوير الإبداع؛ منها:

- أن الموهبة تتضمن ما هو أكثر من مجرد مستوى ذكاء مرتفع.
- أن للموهبة عناصر إدراكية وغير إدراكية.
- أن البيئة عامل حاسم في توفير الإمكانيات لتحقيق أداء الموهبة.
- أن الموهبة ليست شيء واحد؛ بل هناك مظاهر متعددة للموهبة.
- أن هناك حاجة لتطوير مقاييس اكتشاف أو تقييم الموهوبين من خلال وضع النظريات موضع التطبيق، ومن ثم التحقق من صلاحية هذه المقاييس بدلاً من الافتراض أنها صحيحة ومناسبة.

وذهب ستيرنبيرج (Sternberg, 1988) إلى أنه لا يمكن بأي حال اكتشاف الموهبة من خلال رقم واحد، إذ يؤدي عدم فحص مصادر عدة للموهبة إلى المخاطرة بعدم اكتشاف عدد كبير من الأفراد الموهوبين (Colangelo & Davis, 2003; Sternberg, 2003). هذا التعبير لستيرنبيرج يحمل خلفه إرثاً هائلاً من المحاولات الجادة، الناجحة والفاشلة، والدراسات والأبحاث التي وصلت إلى صفحات الدوريات المتخصصة والمؤلفات الشهيرة والتي لم تصل، يدل على أن الاهتمام باكتشاف الموهبة ورعايتها وتطويرها قد قفز عبر الزمن منذ أن رعى سقراط طلاب وطالبات أكاديميته وجعل شروط الانتماء إليها تعتمد على الذكاء والقدرة البدنية وليس على المكانة الاجتماعية.

لقد تطورت وسائل الكشف عن الموهوبين حتى وصلت إلى مراحل متقدمة في القرن الحادي والعشرين (Davis & Rimm, 2004)، وتعددت الاستراتيجيات المختلفة لذلك حتى أصبحت تضاهي عدد البرامج التي تُقدَّم لرعاية الموهبة. كما أن مفهوم الرعاية قد تطور مؤخراً ليتحول إلى التطوير بدلاً من الاحتواء فقط (& Renzulli Reis, 1997). ومع وجود هذا الكَم الهائل من المعلومات فإنه لا يمكن الجزم بأنه قد تم التوصل إلى النظام الأمثل للكشف عن الموهبة.

تعددت وسائل الكشف ولا زالت كذلك حتى الآن لتتضمن مصفوفة عريضة تشمل السمات والخصائص، واختبارات الذكاء، واختبارات الذكاء المتعدد، واختبارات القدرات مثل SAT-M، و SAT-V، و SAT-I وتوصية الأساتذة والمشرفين التربويين اعتماداً على أداء الطلاب في المواد الأكاديمية والأنشطة المنهجية واللامنهجية وقدرات الطلاب القيادية، ونتائج فحص مهارات التفكير لدى الطلاب والتي تشمل القدرة العالية على حل المشكلات والتفكير الإبداعي وغيرها من المهارات. ولا زالت الأبحاث تجرى لمعرفة المنظومة الأفضل والتي تحوي العديد من الوسائل المتاحة والتي تناسب بيئة تعليمية معينة ذات تركيبة اجتماعية وديموغرافية محددة. ولقد شملت هذه الدراسات (Feldman, 1984; Terman, 1925; Terman & Oden, 1947, 1959; Walberg, 1982)، (جروان، 1998) خمس مجالات تخص وسائل الكشف عن الموهوبين هي: خصائص الموهوبين، واختبارات الذكاء، واختبارات الإبداع، والكشف عبر الترشيح، والكشف باستخدام وسائل متعددة.

ويتبنى الباحث في هذه الدراسة تعريف رنزولي للموهبة، ويستخدم هذا التعريف في صياغة النموذج التام لتطوير الموهبة الآتي ذكره في الجزء الخاص بالنموذج التام لتطوير الموهبة بمدارس دار الذكر الأهلية للبنين من هذه الدراسة.

1- مناهج الكشف المتعددة:

كشف التقرير الوطني حول الكشف عن الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية

(Richert, Alvino, & McDonnel, 1982) أن هناك تخبط حول تعريف الموهبة، وتفشي إجراءات الكشف الغير سوية، وتلك التي تستخدم مفاهيم لا تعتمد على بحوث علمية والتي تستثني الكثير من الطلاب الموهوبين من الخدمات التي يحتاجونها لتطوير إمكانياتهم. هذا الاختلاف حول المفهوم دفع نحو دراسات تبحث في البدائل المناسبة للكشف، منها دراسة استهدفت رأي معلمي الفصول، ومعلمي الموهوبين، والإداريين، واستشاريين؛ من مناطق تعليمية مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية حول المفاهيم السائدة حول إجراءات الكشف عن الموهوبين (Brown & Others, 2005) والتي اختار المشاركون فيها خمسة عناصر من بين عشرون عنصراً رأوا أنها تعكس موجهات لنظام شامل للكشف، هي: استخدام معايير التعبير الشخصي، والتقييم المتواصل، ومعايير متعددة للكشف، والأخذ في الاعتبار القرائن الدالة على الموهبة، وعدم حصر أسلوب الكشف على استخدام نتائج التحصيل في مقاييس الذكاء.

كما دفع الاختلاف حول مفهوم الموهبة المختصين في هذا المجال إلى التحول عن التمسك بتعريف أو مفهوم أوحد، والحض على استخدام أساليب الكشف المتعدد. (Clark & Zimmerman, 1984, 1987; Gallagher, 1985; Renzulli & Reis, 1985; Renzulli, Reis, & Smith, 1981; Renzulli & Smith, 1977) من جانب آخر تناقش فان تاسل باسكا وآخرون (Van Tassel – Baska & Others, 2002) المنطق في تطوير مهام لتقييم الأداء لاستخدامها في دعم الكشف عن الطلاب المنتمين لفئات ذوي الدخل المحدود والأقليات لبرامج تطوير الموهبة، ويستنتجوا أن استخدام أسلوب تقييم الأداء يعد إضافة إيجابية إلى أسلوب الكشف المستخدم. لقد أصبح من المتفق عليه أن درجة التحصيل وحدها في أحد اختبارات الذكاء لا تمثل إلا مؤشراً مفيداً له دلالة على مكان صاحب تلك الدرجة على مقياس الذكاء (Ruf, 2005)، إذ أن درجة التحصيل هذه بالتأكيد لا تدل، ولا يمكن أن تدل، أو تفسر جميع الفروقات الداخلية بين الأفراد.

أصبحت النظرية السائدة منذ أن طوّر بينيه (Binet, 1905) المقياس الأول للذكاء تؤيد أن الذكاء سمة أُحادية يمكن قياسها بدقة بواسطة اختبار واحد للذكاء (Shearer, 2006). لقد مكنت بساطة وكفاءة مقاييس الذكاء، والعلاقة التاريخية القوية بين المقاييس المعيارية والكشف عن الطلاب الموهوبين (Clark & Zimmerman, 1984; Gallager, 1985; Martinson, n.d.) هذه النظرية الأحادية للذكاء من التغلغل بعمق في كل من مفاهيم الثقافة العامة وكذلك في أدبيات الدراسات العلمية. ولكن، ومع كثرة الانتقادات لهذا التوجه والإنجازات الحديثة في علم الأعصاب وتفهم العلاقات البينية للثقافات، ظهر بوضوح عدم كفاية مقاييس الذكاء لوصف الإمكانية الثقافية للفرد بفعالية (Block & Dworkin, 1976; Gardner, 1983; Gould, 1981; Mercer, 1984).

تقيس اختبارات الذكاء جزءاً بسيطاً من الكل الذي يمثل قدرات الفرد وما الذي يمكن أن يقوم به (Clark & Zimmerman, 1992; Ruf, 2005)، إذ أنها تدل على مستوى أدائه في مقاييس للمنطق مقارنة بالآخرين الذين خضعوا لنفس المقياس، وهي بالتالي لا تقيس مقدرته على تطبيق تلك القدرة لإنتاج الأشياء مثل كتابة قصة أو نظم قصيدة أو رسم لوحة أو حل مشكلة اجتماعية. كما لا تتضمن اختبارات الذكاء مفردات لقياس التفكير التشعبي ولا التفكير التقييمي، فهي بالتالي محدودة في إظهارها الكامل للقدرات العقلية (Gallager, 1985). ويؤيد ورثن وَ سباندل (Worthen & Spandel, 1991) استخدام مقاييس الذكاء المعيارية في الكشف على قدرات الطلاب، لكن مع إعطاء وسائل التقييم المحلية دوراً أكبر، ويحذرا من أن المقاييس التقليدية من الممكن أن تكون أسلوباً ضعيفاً للتنبؤ بقدرات الطالب على الأداء، وأنها في كثير من الأحيان لا تمثل المحتوى الموجود في المناهج المدرسية، وأنها من الممكن أن تستخدم في وصم الطلاب بأسلوب له عواقب سلبية، وأنها يمكن أن تقيس مجال محدود من قدرات الطالب ومعرفته، وأنها في كثير من الأحيان منحازة عرقياً وثقافياً واجتماعياً. ومع هذا كله، فإن ذلك الشيء الذي يتم قياسه سواء سمي ذكاءً، أو إبداعاً، أو قدرة على استخدام المنطق، يعتبر عنصراً جوهرياً من شخصيتنا.

نوقِشَتْ آنفاً مفاهيم هامة في سبيل التعرف على الموهوبين، منها الخصائص والوسائل، شملت دراسات واستنتاجات كثيرة لمشاهير علماء النفس والتربية، ومقاييس عدة لمعرفة تلك الدرجة التي تمثل مستوى الذكاء للفرد، وأضيف إلى ذلك مصفوفة تضمنت الخصائص الإبداعية الدالة على الموهبة والتي وجد أنها تبدأ في الظهور على الأطفال في السنوات الأولى من أعمارهم. لم يعد من المقنع في العصر الذي تقدمت فيه مجالات ووسائل المعرفة، وتطورت فيه وسائل قياس متقدمة أصبحت متاحة للجميع على مواقع الشبكة العالمية، وفي كثير من الأحيان بدون مقابل، الأخذ بجزئية منفردة للاستدلال على وجود الموهبة والإبداع، بل أصبح من اللازم والضروري تغطية جميع الجوانب التي تبين أنها تعمل جميعاً بطريقة قد لا نستطيع تفسيرها في بعض الأحيان، لتعطي ذلك المنتج الذي لا يختلف عليه اثنان أنه يتصف بالإبداع.

ومع تعدد هذه الوسائل والمقاييس، ومع بقاء القناعة بأن معدل الذكاء المرتفع يظل هو المؤشر القوي الدال على وجود الموهبة، إلا أن الدراسات اللاحقة التي تعمقت في تنوع الذكاء وَنَشْرُ جاردنر (Gardner, 1983) لنظرية الذكاءات المتعددة التي تقول بوجود ليس واحد أو اثنين من أنواع الذكاء، بل ثمانية، أضافت بُعداً جديداً أدى إلى اتساع دائرة الكشف وارتفاع احتمالات عدم الخطأ في الكشف عن الموهبة بدرجة ملحوظة.

إذا أضيف إلى ما تقدم من تطور في معنى الذكاء وتنوعه، التطور الذي حدث في تعريف الموهبة (Marland, 1972; Renzulli, 1988; Stanely & Benbow, 1986) ليصل إلى شموله لأداء متميز في القدرة الذهنية العامة، أو الكفاءة الأكاديمية في مادة معينة أو أكثر،أو التفكير الإبداعي أو إنتاجية فكرية متميزة، أو السمات القيادية، أو الفنون التمثيلية أو البصرية، أو القدرة الحركية النفسية، وإلى ما توصل إليه كل من جيتزل وَ جاكسون (Getzels & Jackson, 1962) وولاك وكوجان (Wallach & Kogan, 1965) من أن الذكاء والموهبة ليسا نفس الشيء، وإن كان هناك ارتباط بينهما، نجد أن ارتقاء المستوى الفني لوسائل الكشف قد صاحبه كذلك تعدد وتداخل بينهما.

ومع تمكن ماكينون (MacKinnon, 1978) من معالجة الارتباط بين الذكاء والموهبة مع الاحتفاظ بالفرق بينهما باعتبار أدنى مستوى لذكاء الفرد الذي يتطلبه التفكير الإبداعي هو 120 نقطة على مقياس ستانفورد – بينيه، ازداد التأييد المطلق لغالبية الكتاب المعاصرين (Clasen & Clasen, 1987; Cox, 1987; Feldhusen & Hoover, 1986; Gallager, 1985; Martinson, n. d.; Paris, Lawton, Turner, & Roth, 1991; Sternberg, 1986; Treffinger & Renzulli, 1986) بعدم الاعتماد على مقياس منفرد للكشف عن الموهبة، وخصوصاً عدم الاعتماد على قياس معدل الذكاء فقط، بل استخدام أنظمة الكشف بالوسائل المتعددة في برامج الكشف عن جميع الطلاب الموهوبين والمبدعين. من المهم أن تتضمن وسائل الكشف المتعددة أساليب مختلفة لمظاهر متعددة تشمل خلفية الطالب، وسلوكه، ومهاراته، وقدراته، وإنجازاته، وشخصيته، وقيمه (Gallager, 1985; Renzulli, Reis, & Smith, 1981).

يعد الكشف عبر الترشيح، سواء من قبل المعلمين أو الأقران عنصراً مهماً في أسلوب الكشف المتعدد لكونه قد حقق صلاحية ومعدل ثبات عاليين جعل استخدامها كأحد عناصر الكشف عن الموهوبين صادقاً (Callahan & Others, 1995)، وذلك على الرغم من الاختلافات المتعددة التي تكتنف مجال الموهبة والإبداع، والتي تشمل اختلافات حول التعريف، والتصنيف، والأخذ بجانب ذكاء واحد أو التوجه نحو تعدد الذكاء، وإلى غير ذلك من أنواع الاختلاف. ولا يأتي ذلك الاعتبار من فراغ إذ أن دراسة سمات الإبداع والموهبة قد بدأت منذ زمن بعيد (Lombroso, 1895; Terman, 1925)، وتعد من أول الدراسات التي نظرت في كيفية التعرف على الأشخاص الذين يمكن أن يعتبروا موهوبين من خلال دراسة الخصائص الشخصية لمن أثبتوا وجود جوانب الموهبة والإبداع لديهم من خلال الأعمال التي قدمت للإنسانية. ويعد التعرف على السمات الشخصية للموهوب مهماً لأنه يساعد الآباء والمعلمين على التعرف على الطلاب الموهوبين وتفهم متطلباتهم (Davis & Rimm, 2004)، على الرغم من أن جميع الأطفال يختلفون في السمات البدنية، والثقافية، والعاطفية، والسلوكية.

وتعد السمات الشخصية مؤشراً جيداً للدلالة على الموهبة (Ruf, 2005). إلاّ أن القوائم التي لا تستند إلى مرجعية لتحديد درجة التطور التي تحمله سمة معينة لا تفيد كثيراً لكونها تعطي معلومات عن وجود أو عدم وجود السمة فقط. وتعد قوائم السمات الدالة على الموهبة والتي تحدد العمر الزمني الذي تظهر فيه السمة في العادة، وعدد السمات التي تظهر عادة في ذلك العمر أكثر فائدة ودلالة لأنها تربط السمة بمرجعية عمرية. فإذا ما وجد أن السمات تظهر في سن مبكرة عن المعتاد فإن ذلك يدل على تقدم العمر العقلي للطفل عن عمره الزمني.

تعد السمات التالية من المؤشرات العامة الدالة على الموهبة (Ruf, 2005) والتي يُمْكن التوسع فيها للتوصل إلى مجموعة من القوائم للسمات الشخصية التي تساعد في استكمال بيانات الترشيح للدخول في برامج لتطوير الموهبة. هذه السمات هي النضج المبكر، وخصوصاً التطور المبكر للغة، والتطور الغير مستوي، والصلابة، والطبيعة الإبداعية، ودرجة عالية من الحساسية، وعمق وتعقيد الفكر والشخصية، والكمالية والتوقع العالي، والحس الفكاهي والميل للدعابة، والمثالية والحس بالعدالة، والذاكرة الغير عادية، والافتنان بالنمطية، والقدرة الغير عادية على التركيز في مواضيع الاهتمام، والدافعية القوية والذاتية المتطورة، والفضول الذي لا يخمد، والطاقة العالية، وسرعة الاهتمام. وذهب تورانس (Torrance, 1987) إلى اقتراح أن الطلبة الموهوبون يميلون إلى العمل الانفرادي، وتمييز العلاقات، والذهاب إلى أبعد من المهام المطلوبة، إضافة إلى أن لديهم خيال واسع، ومرونة، وطلاقة عالية، وإصرار، وتوتر تجاه العمل الروتيني البين. كما يتصف الطلبة الموهوبون بالاستقلالية، والدافعية الذاتية (Davis, 1999)، والاستمتاع بالمهام الغير نمطية والتي تتصف بالمرونة (Griggs & Dunn, 1984) والطاقة العالية (Davis, 1999).

وتبنى رنزولي وريس (Renzulli & Reis, 1997) مفهوماً أوسع تجاه الأساليب المفضلة لدي الطلبة الموهوبين يتضمن أربعة أقسام هي: أسلوب التوجيه المفضل،

وأسلوب التعلم المفضل، وأسلوب التفكير المفضل، وأسلوب التعبير المفضل، بينما فصّل جريجورنكو وستيرنبيرج (Grigorenko & Sternberg , 1997) في أساليب التفكير المفضلة فجعلاها التشريعي، والتنفيذي، والقضائي. وتشمل أساليب التعبير المفضلة الكتابي، والشفهي، والتحاوري، والعرض بأنواعه الفني والدرامي والبياني، والتجاري (Davis & Rimm, 2004).

والترشيح يمكن أن يأتي من قبل الأبوين، أو المعلمين، أو الأقران، أو الذات (Davis & Rimm, 2004). ويُعتقد أن ترشيح الأبوين مهماً لأن الأبوان هما أعرف الناس بأبنائهما، وخصوصاً في الأيام والأشهر والسنوات الأُول من عمر الأبناء. من دلائل ذلك نتائج دراسة النافع وآخرون (1979) التي بينت أن لدى أولياء الأمور والمدرسين وعي عام قوي بوجود فئة من الأطفال والتلاميذ يمكن أن توسم وتصنف على أنها فئة الموهوبين، الأمر الذي يؤكد على أن أهم فئتين لهما ارتباط مباشر بتنشئة وتعليم الأطفال لديها إدراك قوي بوجود الموهوبين ومدى حاجتهم إلى الاكتشاف والرعاية مما يهيئ البيئة المناسبة لتقبُّل البرامج العلمية للتعرف على الموهوبين ورعايتهم والتعاون على تنفيذها ونجاحها.

وعلى الرغم من هذه الحقيقة والمعرفة بها إلاّ أن تطبيقها في ترشيح الأبناء كأحد وسائل الكشف عن الموهبة أقل بكثير مما يجب، إذ تتفاوت نظرة الدارسين نحو أهمية المعلومات التي يمكن أن يقدمها الأبوان عن أبنائهما، وتذهب الغالبية إلى الاكتفاء بالسؤال عن العموميات مثل الاهتمامات الخاصة أو الهوايات، والكتب التي يقرؤها الطفل ويستمتع بها، والإنجازات الغير عادية، والقدرات الخاصة، وعلاقات الطفل بالآخرين، ومشاكل محددة يعاني منها الطفل، واهتمامات الطفل عندما يكون وحيداً، والفرص الخاصة التي توفرت للطفل.

ويذهب البعض (Hall & Skinner, 1980; Ruf, 2005) إلى تحديد سمات معينة مرتبطة بعمر زمني محدد يمكن من خلالها مساعدة الوالدين على التعرف على القدرات

الإبداعية المبكرة لدى الطفل. من ذلك ما قدمته رف (Ruf, 2005) تحت عنوان المؤشرات الأولية الدالة على الموهبة والتي تخص الأطفال لسن ما قبل المدرسة والتي تحتوي 12 مؤشراً هي: فهم التوجيهات اللفظية المعقدة، وإبداء الاهتمام والقدرة في التعامل مع مفندات الأشكال والأحجيات التصويرية المكونة من ثمان إلى عشر قطع، والتحدث في جمل صحيحة ومركبة مع استخدام كلمات للمقارنة وأخرى للتوصيل، والقدرة على القراءة النظرية لعدة كلمات أو لوحات مألوفة، والقدرة على إكمال ألعاب الأحجيات المركبة المكونة من 25 عنصراً أو أكثر، والقدرة على تمييز وتسمية نطاق واسع من الألوان وظلال الألوان، ومعرفة الحروف الهجائية مرتبة أو غير مرتبة، وتكوين الكلمات بالكتابة أو باستخدام الأعواد، ومعرفة الأرقام، وإظهار ذاكرة قوية للتفاصيل في البعد الفضائي، والأحداث السابقة،... الخ، واستخدام الفردية في عد الأشياء، والقدرة على القراءة من تلقاء نفسه دون توجيه سابق. كما أورد ديفيس وَ ريم (Davis & Rimm, 2004) نقلاً عن تونج وسبيرلنج (Tonguc & Sperling, 1976) نموذجاً لترشيح الأبوين.

ويعتبر الترشيح من قبل المعلمين من الوسائل الأكثر استخداماً في التعرف على الطلاب الموهوبين (Davis & Rimm, 2004)، ومع هذا من الممكن أن يكتنف هذا الأسلوب بعض العقبات (Walker, 2002) بسبب ميل بعض المعلمين إلى تفضيل الطلاب الأفضل هنداماً وأكثر أدباً وتعاوناً والذين يؤدون واجباتهم في أوقاتها، والأقل إزعاجاً. كما أنه من الممكن تجاوز الطلاب الذين لا يحققون إنجازات أكاديمية عالية على الرغم من كونهم أذكياء. في هذا الاتجاه وُجد أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة قد رشحوا طلاباً موهوبين بنسبة صحة متدنية تصل إلى 4.3٪ (Jacobs, 1971). ومن الممكن التغلب على بعض من هذه العقبات من خلال تعريف المعلمين بالسمات التي يتحلى بها أصحاب الموهبة، وبالتدريب على كيفية التعرف على الطلاب الذين يمكن أن يكون لديهم قدرات موهبة وإبداع. كما أنه من الوسائل التي تساعد على إتمام عملية الترشيح من قبل المعلمين بطريقة صحيحة ودقيقة إلى حد كبير توفير المعلومات التي

تخص الطلاب على قاعدة بيانات خاصة (Renzulli, 1997). من هذه المعلومات درجات التحصيل الأكاديمي، ونتائج القياسات المختلفة التي تطبق على الطلاب سواءً في الذكاء أو الموهبة، ومعلومات مواضيع الاهتمام المفضلة، وأسلوب التعلم المفضل، وأسلوب العرض المفضل، ونتائج ملاحظة السمات الشخصية (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 1979; Renzulli, 1997).

ويعتبر الترشيح من قبل الأقران وسيلة جيدة للتعرف على الموهوبين (Renzulli, 1997)، إذ أن زملاء الصف الواحد لديهم إلمام قوي بإمكانات أقرانهم وقدراتهم العقلية ومواطن الموهبة والإبداع لديهم. وتأتي هذه المعرفة عبر ملاحظة الأقران – عبر سنوات من الزمالة المدرسية – تميز أداء أولئك الذين لديهم موهبة أو قدرات إبداعية من حيث السرعة في الإنجاز، والجودة في القراءة، والقدرة على الإجابة على الأسئلة التي تتسم بالغموض والتشويش، ومدى عمق وكثرة المعلومات التي يختزنونها، إضافة إلى أصالة أفكارهم، وتعدد المشاريع العلمية والفنية التي يقومون بها داخل وخارج المدرسة. من مشاكل الترشيح من قبل الأقران ميل البعض إلى ترشيح أصدقائهم. لذا يجب أن تكون التعليمات المكتوبة واضحة بحيث تشير إلى ترشيح الخيار الأفضل وليس الصديق فقط، كما يمكن الإشارة إلى إمكانية كتابة المرشح أكثر من مرة، وإلى إمكانية ترشيح النفس.

وتأتي أهمية استخدام الترشيح الذاتي لتغطية الطلاب الذين لا تكتشفهم وسائل الترشيح الأخرى إما بسبب الأداء الأكاديمي المنخفض، أو عدم استخدام وسائل القياس الصحيحة، أو الإعاقة الجسدية أو النفسية، أو المكانة الاجتماعية المتدنية (Renzulli & Reis, 1997). ولقد وجد أن الطلاب من ذوي الدوافع الذاتية يتحلون بمواهب قوية في مجالات عدة منها الفنون والعلوم الطبيعية، ولديهم الرغبة في المشاركة في برامج التطوير ولكن لسبب أو آخر لا يتم الاهتمام بهم. ويوصي رنزولي، وَ ديفيس وَ ريم (Davis & Rimm, 2004; Renzulli, 1978, 1994) باستخدام أسلوب الترشيح

الذاتي على وجه الخصوص في مراحل الدراسة المتوسطة والثانوية حيث ربما يؤدي التفاعل السلبي للأقران بأولئك الذين يتحلون بقدرات إبداعية إلى حجب قدراتهم الفريدة.

لأساليب الكشف عبر الترشيح منفردة مشاكلها، إذ بينت الأبحاث (Renzulli & Reis, 1997; Reis, 1981; Torrance, 1966, 1988، النافع وآخرون، 1979) التي أجريت حول الذين يملكون الموهبة والقدرة على الإنتاج أنه لا يمكن إرجاع الفضل في التحلي بهذه القدرات إلى سبب واحد، وأنه لا يمكن استخدام وسيلة واحدة للكشف عن الموهبة. بل وجد أن أولئك الذين يمتلكون الموهبة والإبداع يمتلكون كذلك مجموعة محددة ومُعَرَّفَة جيداً إلى حد ما من السمات الناتجة عن تقاطع ثلاث قدرات بشرية هي: الإبداع، والالتزام بالمهمة، والقدرات فوق المتوسط العام.

تشير الأبحاث التي أجراها تورانس أن الطلاب الذين حققوا درجات عالية في مقاييس الإبداع كانوا كذلك متفوقين دراسياً، ولكن لم يتم اختيارهم للمشاركة في برامج الموهوبين لأن معدلاتهم كانت أقل من المعدلات الدنيا المحددة للقبول. وتشير أبحاث أخرى أجرتها ريس (Reis, 1981) إلى أنه في حالة توسيع قاعدة المشاركة لتشمل 15٪ إلى 20٪ من إجمالي عدد طلاب المدارس فإن جودة بحوث ونتائج أعمال الفئة المضافة لا تقل عن تلك التي تنتجها الشريحة المتميزة من الطلاب والتي تمثل 3٪ إلى 5٪ من عموم الطلاب. كما أوصت دراسة النافع وآخرون (1979) أن يتم الترشيح بناءاً على تقديرات المدرسين، وربما إشراك أولياء الأمور، ونتائج الاختبارات المدرسية، وعينات من النشاطات، والتي قد تدل على وجود بعض المواهب والقدرات الخاصة.

ويؤكد مجموعة من الباحثين (Callahan & Others, 1995; Clark & Zimmerman, 1984, 1987; Gallagher, 1985; Renzulli & Reis, 1985; Renzulli, Reis, & Smith, 1981; Renzulli & Smith, 1977). على أهمية عدم الاعتماد على أسلوب واحد في الكشف عن الطلاب الموهوبين، بل استخدام وسائل الكشف المتعددة. من أساليب الكشف المتعددة أسلوب الوعاء الإثرائي Talent Pool Identification

(Renzulli & Reis, 1997) الذي يهدف إلى توسيع دائرة الانضمام لتشمل عدد كبير من ذوي المواهب والإبداع. ويستخدم هذا الأسلوب خطوات إجرائية تتمثل في الترشيح عبر درجات الاختبار والتي من خلالها ينضم نصف عدد طلاب الوعاء الإثرائي إليه وذلك باختيار أولئك الذين يتحصلون على درجة أعلى من 92٪ في اختبارات الذكاء الفردي أو القدرات، دون الحاجة إلى تطبيق مقاييس أخرى عليهم. بعد استبعاد الشريحة الأولى يأتي الترشيح من قبل المعلمين للطلاب الذين سبق أن أظهروا سمات لها قيمة؛ على وجه الخصوص الطلاب المبدعين، والمحفزين ذاتياً، والذين أظهروا اهتمامات ومواهب غير عادية، أو أبدوا أداء متميزاً أو إمكانات عالية في مجالات خاصة.

ويعتبر إدراج معلومات مواضيع الاهتمام ضمن عناصر أسلوب الكشف المتعددة بمثابة صمام أمان (Renzulli & Reis, 1997)، إذ يتم من خلاله التعرف على نوعية اهتمامات الطلاب بأحد جوانب العلوم والمعرفة خارج الإطار المدرسي (Renzulli, 1977)، وإذا ما كانت مواضيع الاهتمام واسعة النطاق أم مركزة في مجال محدد (Rogers, 2002)، وإذا ما كان ذلك المستوى مثيراً للاهتمام لدرجة جعل اللجنة القائمة على الترشيح النظر في سجل الطالب وإجراء مقابلة شخصية معه لدراسة مسألة ترشيحه للوعاء الإثرائي (Renzulli & Reis, 1997).

ولأسلوب الوعاء الإثرائي فوائد في الكشف باستخدام الوسائل المتعددة (Reis, 1981; Reis & Renzulli, 1982; Renzulli, 1977, 1988; Renzulli & Reis, 1994, 1997; Renzulli, Reis, & Smith, 1981) منها السماح لعدد أكبر من الطلاب باستخدام برامج تطوير الموهبة وبالتالي اكتشاف الموهبة من خلال الممارسة، أو التحقق منها وتطويرها، ومرونة أسلوب الكشف وتعدد وسائله، وجعل عملية اكتشاف الموهبة مستمرة على مدار العام الدراسي، وتوفير الفرصة لذوي الدوافع الذاتية من الطلاب للاختيار الذاتي، وتخفيف وصم الطلاب بالموهبة أو بعدم الموهبة وبالتالي

تخفيف الآثار النفسية السلبية، والبعد عن أساليب اتخاذ القرار في وجود الموهبة من عدمها المبنية على نتائج الاختبارات فقط.

2- مفهوم البيئة المحفزة للموهبة:

في وصف ليبتشووسكي (Picchowski, 1997) عن الطلاب من ذوي الموهبة العالية والابتكار الخلاق أكد من خلاله أن هذه الفئة سوف تواجه مشاكل متعددة ومعقدة، منها، على سبيل المثال نوعية الحكم على الذات، والشك في القدرات، والنقد الذاتي لدرجة قد يصل الحال فيها إلى الاشمئزاز الذاتي. ومنها أيضاً أن البعض من الموهوبين سيجد نفسه تائهاً في سبيل البحث عن مكان له في هذا العالم، كما أن البعض الآخر سيجد نفسه ضعيفاً، وغير متزناً، وغير منطقياً. ولأنهم متفردون بطريقة واضحة، قد يسأل البعض منهم نفسه: ما الخطأ الذي بي ؟. وتفيد الإحصائيات (Davis & Rimm, 2004) أن بعض الطلاب الموهوبين لا يكملون تعليمهم، وآخرون لا يلتفتون لموهبتهم، بل يضيعونها باختيارهم عدم إكمال الدراسة الجامعية. ولكن في المقابل هناك آخرون من نفس فئة الطلبة الموهوبين يظهرون التزاماً فائقاً بالمدرسة، والتحصيل، والأنشطة اللامنهجية لدرجة تدعو إلى التدخل للحد من الضغط الداخلي والخارجي. من جهة أخرى يشير كولانجيلو (Colangelo, 1991) إلى أن مقابلة الاحتياجات التعليمية (الإدراكية) للطلاب الموهوبين قد سيطرت على مجال الموهبة، بينما ظلت الاحتياجات الاجتماعية – الانفعالية راسخة ولكن لم تأخذ موقعها من الأولوية.

وعلى الرغم من أن وجهة النظر الثانية تفترض أن الكثير من الطلاب الموهوبين يتمكنون من التكيف الملائم وينتهجون حياة متقدمة ومثمرة، إلاّ أن هناك نسبة مقدرة منهم تظل في دائرة المخاطر النفسية وتحتاج إلى رعاية إرشادية من نوع خاص. يدل ما تقدم على الحاجة إلى توفير البيئة المحفزة للموهبة المتمثلة في البيئة المدرسية والمنزلية المشتملة على الإرشاد والتوجيه (Van Tassel-Baska, 1983)، وتفعيل دور العائلة ككل والوالدين خصوصاً (Colangelo, 2003; Davis & Rimm, 2004; Mathews &

(Foster, 2005; Moon & Hall, 1998)، (النافع وآخرون، 1979) من خلال تفهم الأدوار الرئيسة المتمثلة، استناداً إلى ستريب وهيرش (Strip & Hirsch, 2000) في بناء الثقة والعلاقات، وتطوير موقف متقبل للموهبة، والتعاون من أجل تحقيق النتائج.

ومن العوامل البيئية المحفزة للموهبة أيضاً إرشاد الأبوين في كيفية التعامل مع الطفل الموهوب (Dettman & Colangelo, 1980) من خلال أربعة عناصر رئيسة هي:

أولاً: التعريف بدور الأبوين في اكتشاف الطفل الموهوب، إذ يُلقي بعض الآباء هذه المسؤولية على المدرسة بالكامل، بينما يرى آخرون أن لهم دوراً هاماً فيها. وعلى الرغم من رغبة بعض الآباء في المشاركة في عملية الكشف إلاّ أن عدم وجود المعرفة الفنية والخبرة العملية يمنعهم من اكتشاف الموهبة المنشودة.

ثانياً: التوجيه بكيفية التعامل مع القلق العميق تجاه مستوى إنجاز الأبناء، إذ أن الأدبيات المنشورة حول قضايا ومشاكل الإنجاز لم تقدم المعلومات والتوجيهات الواضحة لكيفية التعامل معها،وبالتالي فإن مواقف الآباء تتراوح ما بين الإفراط في التوقع والتفريط في عدم التدخل في حالات الإنجاز المتدني.

ثالثاً: التوجيه في كيفية معالجة القلق من توتر العلاقات بين الأسرة والابن الموهوب، والتي تشمل قضايا السلوك والانضباط، والعلاقة بين الإخوة والأخوات. ففي كثير من الأحيان يجد الآباء أنفسهم في مواقف لا يحسنون التصرف فيها بسبب قلة المعرفة والخبرة. ويعود ذلك في الغالب إلى عدم توفر المادة التثقيفية اللازمة والتوجيه الإرشادي الذي يمكن أن يساعد على تخطي الأزمات من هذا النوع.

رابعاً: التعريف بطبيعة علاقة الآباء مع المدرسة، إذ تظهر الكثير من الدراسات رغبة الآباء في المشاركة في تعليم أبنائهم الموهوبين، لكن هناك الكثير من التخبط حول الدور الفعال الذي يمكن أن يقوموا به، وحول ما يمكن أن يتوقع من المدرسة من توجيه وإرشاد في هذا الصدد. ولتلبية المواضيع الأربعة اقترح الباحثان نموذجاً للإرشاد والتوجيه يعتمد على التعاون بين الآباء والمدرسة يتم من خلاله تسخير

إمكانيات كل من المنزل والمدرسة نحو اكتشاف وتطوير موهبة الأبناء.

ومن العوامل البيئية المشجعة للموهبة وجود المعلم المُدرّب (Baldwin & Others, 2000) الذي بإمكانه خلق مناخ من التعلم لجميع الطلاب مبني على أسلوب طرح الاستفسارات الأصيلة التي تنمي مهارات التفكير العليا (Matthews & Foster, 2005). وتتمثل مهارات المعلم الجيد (Delisle & Galbraith, 2002; Winebrenner, 2001) في كونه متفهم ولديه الحماس نحو التعليم والاستمتاع بالتعلم، حازم مع المرونة والصبر، لديه إلمام بالمحتوى المعرفي مع قدرة على الشرح والتعامل مع المجموعات، لديه مهارات في الإنصات والملاحظة القوية والتحدث والكتابة والقيادة، والمعرفة بسمات واحتياجات الطلاب الموهوبين الفريدة والاستعداد لاحتوائها، لديه القدرة والاستعداد على وضع وتسيير مناخ تعلمي يتم فيه توقع وتشجيع الأخذ بالمخاطر وحدوث الأخطاء، لديه القدرة على احترام قدرات الطلاب القوية والضعيفة، مع القدرة على تشجيع الطلاب على تقبل كلاهما بدون حرج، لديه الاستعداد والحماس لتعريض الطلاب لأفكار جديدة مع توفير الفرص لاستكشاف هذه الأفكار، لديه القدرة والاستعداد للربط بين المنهج وأساليب الطلاب في التعلم، واهتماماتهم، واستفساراتهم. كما تشمل مقومات المعلم الجيد التنظيم بطريقة جيدة، مع القدرة على القيام بعدة مهام في آن واحد مع التقيد بمهارات إدارة الوقت الفعالة، مع تمكنه من إعطاء طيف عريض من مواد التعلم براحة ويسر، وأن يكون لديه القدرة والاستعداد لإيجاد وتنظيم مصادر للتعلم، أو لتوجيه الطلاب الموهوبين إلى أولئك الذين لديهم المعرفة والاستعداد لفعل ذلك، وأن يكون ملماً بأن الطلاب الموهوبين يحتاجون إلى وقت أقل للتدريب، ووقت أكثر لمهام تعليمية مجردة ومعقدة، وأن يرتاح للتواصل مع الطلاب حول تطورهم الفردي مع القدرة والاستعداد لمساندة احتياجات الطلاب الموهوبين، والقدرة والاستعداد لتحفيز آبائهم على التعرف على الخبرات التي تخص مجال الموهبة والأخذ بها. ويؤكد المهتمون بجوانب البيئة المحفزة (آل غالب، 2005؛ النافع وآخرون، 1979) على أهمية إقامة دورات تدريبية متخصصة لإعداد المدرسين

المتميزين علمياً للقيام بأعمال الكشف والرعاية.

وتشمل البيئة المحفزة للموهبة الإرشاد والتثقيف النفسي الذي يهدف إلى التصدي للمخاطر الحياتية التي قد تؤثر في التطور النفسي والتكيف الاجتماعي للموهوبين (Neihart & Others, 2002)، بحيث يتمكن الطلاب الموهوبين من الحفاظ على صحتهم النفسية في حدود المفهوم الشامل لها (المطيري، 2005) الذي يعني قدرة الفرد على تحقيق التكيف مع نفسه ومجتمعه الذي يعيش فيه، مع القدرة على المحافظة على قدر من الاستقلالية المؤدية إلى تَمَثُّل القيم والمُثُل العليا التي يؤمن بها الفرد، وبالتالي تأدية رسالته في الحياة.

وللموهبة آثار على الجوانب الاجتماعية والانفعالية والسلوكية للفرد (Coleman, 1980; Hollingworth, 1942; Neihart & Others, 2002; Webb & Others, 2005)، من المؤكد أن البعض منها مشترك (Delisle & Galbraith, 2002). وعلى الرغم من القناعة بوجود نوعية مشتركة من المشاكل الاجتماعية والانفعالية والسلوكية إلاّ أن هناك مدرستين فكريتين تجاه القناعة بوجود خطر وقوع الموهوب في المشاكل الانفعالية أو الاجتماعية، إذ يتجه أصحاب المدرسة الأولى (Altman, 1983; Delisle, 1986; Hayes & Sloat, 1989; Kaiser & Brendt, 1985; Kaplan, 1983; Webb, Meckstroth & Tolan 1982; Silverman, 1991) إلى اعتبار الأطفال الموهوبين عرضة للمشاكل، وأنهم في حاجة إلى التدخل بأساليب خاصة لمنع هذه المشاكل قبل حدوثها أو التغلب عليها حال حدوثها، ويتجه مؤيدو المدرسة الفكرية الأخرى (Colangelo & Brower, 1987; Scholwinski & Reynolds, 1985) إلى الاعتقاد أن الأطفال الموهوبين والمبدعين في العموم لديهم القدرة على التكيف بطريقة ملائمة، وأن نسبة الفئة المحتاجة منهم إلى تدخل من نوع خاص لحل المشاكل تعتبر ضئيلة نسبياً (Webb & Others, 2005).

وتتمثل المشاكل المشتركة بين الموهوبين في علاقات الأقران بين الرفض والقبول

(Ladd, 1997; Morris, 1990; Trad & Greenblat, 1990) التي تعتبر الهاجس الأول لآباء ومربي الأطفال الموهوبين، والحدة والحساسية والإثارة المفرطة؛ إذ تعتبر الحدة في الطبع من السمات التي تكاد أن تكون متواجدة في جميع الموهوبين، كباراً وصغاراً، فقد وجد منذ زمن بعيد أن التوجه نحو الحدة في الطبع والتركيز والإصرار من المؤشرات الدالة على الذكاء المرتفع الذي يظهر مبكراً في حياة الفرد (Kolata, 1987; Tucker & Hafenstein, 1997; Webb, 1982, 1993). وتشير دراسات حديثة إلى أن ذوي الذكاء الحاد يولدون – في الغالب – بطباع حادة الأمر الذي يجعلهم يتجاوبون بحدة مرتفعة مع التحفيز بأشكاله المختلفة (Bouchet & Falk, 2001; Lind, 2001; Tucker & Hafenstein, 1997). ويشير دابروسكي (Dabrowski & Piechowski, 1977) إلى أن الإثارات المفرطة يمكن أن تحدث في مجال أو أكثر من خمس مجالات مختلفة، مع إمكانية أن تكون في مجال واحد فقط، هي: الإثارة الثقافية المفرطة، والإثارة التخيلية المفرطة، والإثارة العاطفية المفرطة، والإثارة الحركية – النفسية المفرطة، والإثارة الجسدية (الحسية) المفرطة.

إضافة إلى ما تقدم تشمل المشاكل المشتركة بين الموهوبين المثالية (Webb & Others, 2002) والتي تبدأ في سن مبكرة جداً، وهي السن التي يبدأ فيها الموهوبون بالسيطرة التدريجية على المحيط الخاص بهم، ولكن قبل أن يصلوا إلى المرحلة التي تتبين لهم فيها محدودية قدراتهم الشخصية. ويؤدي ذلك بالكثير منهم إلى الشعور بالمسؤولية الشخصية نحو توجيه الكون نحو المثالية، والكمالية التي تَعتبِرها سكولر (Schuler, 2002, p. 71) "مزيجاً للخواطر والسلوكيات التي تقترن في العموم بالتوقعات العالية أو المقاييس المرتفعة للأداء الذاتي"، والإنجاز المتدني الذي يُعَرَّف (Davis & Rimm, 2004) بالتناقض بين الإنتاجية الممكنة وتلك المحققة في مجالات عدة تتعلق بالفرد مثل التناقض بين الأداء في المدرسة وبعض مؤشرات القدرة الحقيقية والتي منها معدلات الذكاء والإبداع، واحترام الذات (Dai & Others, 1998) الذي يعتبر من المصطلحات الشاملة التي تتضمن مكونات أكثر تحديداً والتي منها الثقة بالنفس، وإدراك الذات،

وفعالية الذات، والاكتئاب (Strip & Hirsch, 2000) الذي من الممكن أن ينتج عن الضغط النفسي الحاد والنقد الذاتي اللامحدود، والنزعة الانتحارية (Neihart & Others, 2002) التي لا توجد أدلة على أن معدلاتها بين الطلاب الموهوبين أعلى أو أقل من تلك بين الطلاب المتوسطين، والتطور اللامتزامن (Webb & Others, 2005) الذي يعني وجود فروقات عالية في القدرات لدى الطفل الموهوب، وعلى وجه الخصوص لدى الطفل الفائق الموهبة، ونقص التركيز والنشاط المفرط (Rogers, 2002) الذي يعود سبب وجوده لدى الطلاب الموهوبين إلى كون أن أولئك الطلاب يقضون ما بين ربع إلى نصف وقت الحصة الدراسية في انتظار انتهاء الطلاب الآخرين للحاق بهم، إذ أنهم ينهون المطلوب منهم من الأعمال في فترة قياسية بسبب قدراتهم العقلية التي تفوق بمرحلتين إلى أربع مراحل دراسية قدرات أقرانهم من الطلاب، وتنوع الاهتمامات (Webb & Others, 2005) والذي لا يعتبر سمة ثابتة لجميع الطلاب الموهوبين، بل هناك الفئة منهم التي ولدت بنزعة التركيز على مجال ضيق من الاهتمامات، وبالتالي يمكن أن تقاوم أي محاولة لإخراجها إلى مجال أوسع. ويتضح مدى قوة وتركيز هذه الفئة من الطلاب الموهوبين من خلال الاهتمام الأوحد بمجال محدد.

بين النقاش السابق عناصر البيئة المحفزة للموهبة والتي تتلخص في البيئة المدرسية الغنية بمصادر التعلم وفرص اكتشاف ما لدى الطلاب من قدرات واهتمامات، والبرامج الإرشادية الموجهة نحو الأبوين والطلاب، والمعلم المدرب. ويشير جروان (2004) أنه يمكن الاستدلال على وجود البيئة المدرسية الإيجابية من خلال عدة مؤشرات هي: مستوى الانتماء للمدرسة والارتباط بها وذلك من خلال قياس بيانات الحضور والغياب والتساقط والانتقال، والنشاطات الطوعية الموجهة، والحفاظ على تجهيزات المدرسة وممتلكاتها؛ ومستوى التحصيل الدراسي للطلاب، والإنجازات المتنوعة للمعلمين والطلاب والتي يمكن قياسها من خلال نتائج الطلاب في الامتحانات، وانجازات المدرسة عامة في الإنتاج الأدبي والعلمي والفني لطلبتها ومعلميها، وفي الخدمات التي

تقدم للمجتمع الذي تعمل فيه المدرسة؛ والمجالس المدرسية الموجهة نحوأولياء الأمور والمعلمين والطلاب مثل مجلس شورى الطلاب، والحكومة المدرسية المكونة من الطلاب، والنوادي الاجتماعية للمعلمين وعائلاتهم، ونوادي الأنشطة الموجهة للطلاب والمعلمين، والتي يمكن قياس مدى فعاليتها من خلال المواظبة على الحضور، وإجادة مهارات الأنشطة المختلفة، ومشاركة الطلاب والمعلمين في التخطيط والتقييم، إضافة إلى التقييم الكلي للطلاب المشاركين. كما يستدل على البيئة المدرسية الإيجابية من خلال العلاقات المدرسية (جروان، 2004) والتي تشمل العلاقات بين المعلمين والطلاب والإداريين، والعلاقات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، والتي يمكن معرفتها عن طريق قياس مستوى الدافعية للتعليم والتعلم، أو النفور من المدرسة وتدني مستوى الدافعية للتعلم. ويترتب على العلاقات المدرسية الإيجابية ترسيخ مفاهيم الأمن والحرية والتقبل، وبالتالي يسود المجتمع المدرسي الشعور بالرضا، والثقة بالنفس، والاستقلالية، والرغبة في المشاركة. كما يعتبر جروان (2004) التفاعل الصفي المثير للتفكير من المؤثرات الهامة على مدى نجاح برامج التربية والتعليم في بلوغ أهدافها، ويعتبرها من المؤشرات الدالة على وجود البيئة المحفزة للموهبة، ويمكن الاستدلال على ذلك من خلال ملاحظة أداء المعلمين في الصف، ورصد نوعية الأسئلة التي يوجهونها إلى الطلاب خلال الحصة، ومتابعة سلوكيات الطلاب والمعلمين.

3- مفهوم العناصر الملبية لاحتياجات الموهبة:

يحتاج الطلبة الموهوبين إلى عنصرين هامين لإشباع فروقات التفوق والإبداع التي يمتلكونها والتي تميزهم عن أقرانهم من الطلاب هما: التسريع (أو اختصار المنهج) (Acceleration) والتمييز (Differentiation) (Reis, 1981; Renzulli & Reis, 1997; Rogers, 2002; Strip & Hirsch, 2000; Winebrenner, 2001). يعرف التسريع (Davis & Rimm, 2004; Reis, Burns, & Renzulli, 1992; Rogers, 2002) بأنه اختصار فترة تعليمية محددة من خلال تغطية المحتوى التعليمي لتلك الفترة في مدة

زمنية أقصر بكثير مما هو محدد أصلاً، كأن يختصر محتوى سنتين دراسيتين في سنة واحدة أو محتوى فصلين دراسيين في فصل واحد، أو محتوى مادة دراسية في عدة أسابيع.

أما التمييز فيعرف بأنه توفير برامج ومناشط للفئة الموهوبة من الطلاب تختلف عن تلك التي تقدم لأقرانهم من حيث أنها تحقق المستوى المطلوب من التحدي لإشباع القدرات العقلية والرغبة المعرفية لتلك الفئة (Fliegler, 1961; Gallagher, 1996; Kaplan, 1979, 1980; Maker, 1982; Tomlinson, 2005; Ruf, 2005). وللتمييز عناصر (1996) هي: المحتوى والنسق والمنتج والمناخ والتقييم. والمقصود بالمحتوى هنا هو المحتوى التعليمي للمادة الدراسية أو مفرداتها والمغزى التربوي والتعليمي منها. فمن مقاصد عملية التعلم أن يتفهم جميع التلاميذ مكونات المادة التعليمية المقررة، وأن يحققوا من خلال عملية التعلم المغزى التربوي لتلك المادة. فإذا ما وجدت فئة من الطلاب تحقق ذلك القصد دون اللجوء إلى المعلم أو في وقت أقصر من الوقت المقرر لبقية الطلاب، فإن هذه الفئة تكون مرشحة لبرنامج التمييز.

ويُميز المحتوى التعليمي للمادة الدراسية من خلال وسائل عدة (Renzulli & Reis, 1997)، منها استخدام محتوى تعليمي متقدم وأكثر تعقيداً من المحتوى المعتاد، وكذلك بالأخذ من مصادر مختلفة عن المصدر المقرر لبقية الطلاب. كما يمكن تمييز المحتوى التعليمي للمادة من خلال الربط بين محتوى المادة المقررة ومحتويات مواد أخرى ذات علاقة، أو من خلال إضافة معلومات إثرائية من نفس طبيعة المادة المقررة، وتنويع أسلوب معالجة المعلومات في المحتوى التعليمي وطريقة تعلم الطالب لذلك المحتوى باستخدام أساليب متعددة والتي منها أسلوب حل المشكلات، أو إعطاء المحتوى المقرر في مدة زمنية أقصر من المدة المحددة لبقية الطلاب، وإيجاد مجالات لتحدي المقدرة العقلية للطلاب من خلال تطبيق المحتوى التعليمي على مظاهر ومشاكل حياتية آنية ومستقبلية.

يعرف النسق بأنه الوسائل التي يستخدمها الطلاب لاستيعاب المفاهيم والتعاميم

والأطر (Renzulli & Reis, 1997)، ويتضمن ذلك المستوى الأوسط من منظومة مهارات التفكير المتمثلة في أساليب التعلم وطرق التفكير الإبداعي والإدراكي، مع التركيز على طرح الأسئلة التي تحتمل إجابات متعددة أو مفتوحة والتي تساعد على تشجيع الطلاب على استخدام مهارات تفكير متقدمة، وعلى النظر في احتمالات إجراء بحوث في جوانب متعددة ومتفرعة من المواضيع الرئيسية المتضمنة في البرامج الإثرائية، وتعلم كيفية تقديم النتائج في قوالب يستوعبها الجمهور المستهدف. وخلاصة القول أن هذه الجزئية من عناصر التمييز (النسق) توجه الفئة المتميزة من الطلاب نحو التركيز على استخدام الوسائل المهنية من وسائل البحث العلمي مثل جمع المعلومات وتبويبها والتحقق منها وليس فقط الاطلاع عليها. ويتم التمييز في النسق إما بتوزيع الطلاب بحسب أدائهم في مقاييس الذكاء المتعدد أو بتوفير الإمكانية لإجراء أبحاث أكثر تعقيداً من المستوى المعتاد في مواضيع عديدة.

أما المنتج فهو الوسيلة التي يختارها الطلاب للتعبير عن مدى فهمهم وإدراكهم للمحتوى والنسق (Renzulli & Reis, 1997). وتتعدد الوسائل وتختلف بتعدد واختلاف رغبات الطلاب الموهوبين في الطريقة التي يفضلونها للتعبير، فمنهم من يستصعب الأسلوب التحريري أو الإلقائي ويفضل أن يقدم منتجاً أو خدمة أو أسلوب حل لمشكلة قائمة. ويتم التمييز في نوعية المنتج عن طريق توجيه الطلاب نحو الأساليب الأكثر إثارة لمقدراتهم العقلية والتي تفعل مستويات التفكير العليا.

ويعرف المناخ بأنه الإطار الواقعي الملموس والظروف التي يتلقَّى في جوِّها الطلاب المواد التعليمية (Renzulli & Reis, 1997). فمن المسلَّم به أن الطلاب الموهوبين يعتمدون على أنفسهم من خلال البحث والاطلاع والتجربة بدرجة أكبر بكثير من أقرانهم وبالتالي فإنهم يواجهون تحديات ذات معنى تفوق الطلاب من ذوي المقدرات المتوسطة. ويتم التمييز في المناخ التعليمي من خلال إعطاء فئة الموهوبين من الطلاب مرونة أكثر في الوقت وتنويع وسائل البحث والاطلاع، وإمكانية العمل مع

مشرف متخصص.

ويعرف التقييم بأنه الوسيلة المستخدمة لتوثيق إجادة الطالب للمقرر (Renzulli & Reis, 1997). إذ لابد وأن يبين الطالب إجادته للمادة المقررة قبل أن يسمح له بتجاوزها إلى برامج تعليمية أو مناشط إثرائية أكثر عمقاً أو تعقيداً. كما أنه من المفيد تشجيع الطلاب الموهوبين على استحداث وسائل توثيق إجادة المواد الإثرائية التي يتلقونها سواء عن طريق المجموعات (الفصول) الإثرائية أو عن طريق البحوث العلمية التي ينجزونها.

وخلاصة أهمية التمييز أنه يهيئ للطالب المتميز مادة تعليمية ذات محتوى أكثر عمقاً وتعقيداً من تلك التي تقدم لأقرانه. ولذلك فإنه من الواجب حين تهيئة محتوى المادة التعليمية لهذه الفئة من الطلاب أن يتم التركيز على الكيفية التي تبوب بها المعلومات المعطاة، وعلى المواضيع والأسئلة التي تعالجها تلك المادة، وعلى الكيفية التي تتم بها البحوث الأكثر تقدماً في تلك المادة، وبالعموم على الفهم والاستيعاب ثم التطبيق والاستنباط والابتكار.

يرى الباحث أن المفاهيم المتعددة حول الذكاء وإن استوفت الهدف منها حين نشرها وخدمت توجهاً نظرياً كان سائداً وقتها، إلا أن العصر الحديث يتطلب مفهوماً يوافق متطلباته. ولذلك فإن مفهوماً بسيطاً للذكاء قد لا يكون الأنسب لهذا العصر، بل أن المفهوم الأنسب في رأي الباحث، ذلك الذي يجمع بين القدرة على التوافق والملاءمة لمتطلبات الحياة العصرية، مع وجود التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل المجدي مع البيئة الذي ذهب إليه وكسلر (1991)، إضافة إلى إمكانية القياس السيكومتري الذي ذهب إليه جالتون (1880)، والقدرة على التفكير المجرد الذي أيده ستودارد (1950). ومع وجود مقاييس الذكاء التي أثبتت قدرتها على قياسه، إلا أن الربط بين الموهبة وما تقيسه هذه الاختبارات، في رأي الباحث قد أخذ منحى مبتكراً بعد إعلان رنزولي لمفهوم الحلقات الثلاث (Renzulli, 1975) أدى إلى تطور سريع

ومتقدم في أعداد الأطفال الذين شملتهم برامج الرعاية، إضافة إلى تطوّر في مفهوم الرعاية نفسه ليتحول من برامج متفرقة إلى نماذج متكاملة ذات ترابط منطقي. كما أن الباحث يرجع استخدام مناهج الكشف المتعددة بدلاً من الاعتماد على معيار أوحد، لما في استخدام المعيار الأوحد من إجحاف لحقوق فئات مقدَّرة من المجتمع وعدم تمكينها من الاستفادة من البرامج التي توجه نحو رعاية الموهوبين. ويرى الباحث أن للبيئة المحفزة دوراً هاماً في رعاية الموهوبين، فمن خلالها يتم تهيئة المناخ الملائم، والتهيئة النفسية المناسبة، والمعلم المدرب، إضافة إلى ولي الأمر المثقف. كما يؤكد الباحث أن للقائمين على رعاية الموهوبين دوراً هاماً في تحفيز المجتمع نحو المساهمة في تبني برامج الكشف والرعاية وذلك من خلال البرامج الموجهة نحو فئات المجتمع المختلفة.

النموذج التام لتطوير الموهبة بمدارس دار الذكر للبنين:

الإطار النظري للنموذج التام لتطوير الموهبة:

أظهرت أبحاث تورانس (Torrance, 1962) أن الطلاب الذين حققوا معدلات عالية في اختبارات الإبداع حققوا كذلك معدلات تحصيل عالية في المباحث الأكاديمية ومقاييس الإنجاز، ومع ذلك يتم تجاوزهم في كثير من الأحيان حين الاختيار لبرامج الموهوبين بسبب عدم تحقيقهم لمعايير القبول. كما أن أبحاثاً أخرى (Reis, 1981) دلَّت على أن توسيع دائرة السماح للطلاب للمشاركة في البرامج الإثرائية يتيح لهم الفرصة لمنتوجات ابتكارية تضاهي تلك التي ينتجها الطلاب الموهوبون المختارون بالأساليب التقليدية. هذا النوع من الأبحاث والاستنتاجات أدى إلى تطوير أسلوب للكشف عن الموهوبين (Renzulli, Reis, & Smith, 1981) يعتمد على تكوين فئة الوعاء الإثرائي والتي تمثل ما بين 15٪ إلى 20٪ من عموم الطلاب، تتلقى مواضيع إثرائية عامة، ولديها الفرصة للتطور والمشاركة في مشاريع وبحوث هادفة ومتقدمة. كما أدى دعم هذا التوجه من أبحاث أخرى (Kirschenbaum, 1983; Kirschenbaum & Siegle,

1993)، والحاجة إلى وجود دليل إجرائي يدمج الأفكار السابقة إلى تطوير نموذج الإثراء عبر المدرسة (Renzulli & Reis, 1985 Schoolwide Enrichment Model).

يعتمد الكثير من برامج الموهبة في تكوينها على مواد مجمعة بطريقة عشوائية (Busse & Mansfield, 1980)، وبالتالي فإن التقنيات المجمعة والتي تعتمد على هذه المواد والتي تنسب بطريقة غير صحيحة إلى بعض النظريات المبعثرة لا يمكن أن تنتج برناجاً يمكن الدفاع عنه. الذي تحتاجه برامج تطوير الموهبة هو نصوص نظرية واضحة حول مفهوم الموهبة مبنية على نتائج بحوث علمية سليمة، وتحديداً لنوعية التعليم الموجه نحو الموهوبين. في نفس هذا الاتجاه، توصل رنزولي و ريس (1994) من خلال أبحاث فاقت أربع وعشرين عاماً إلى أن نماذج وأساليب رعاية الموهبة والموهوبين التي ظهرت في دائرة الاهتمام في الولايات المتحدة منذ بداية الخمسينات الميلادية واستمرت حتى منتصف التسعينات أصبحت لا تناسب التطور الذي نتج عن الأبحاث والدراسات الحديثة على تلك النماذج، وخصوصاً أن مخرجات تلك النماذج والأساليب قد ظهرت على ساحة الحياة العملية وخضعت لفحص دقيق لقدراتها العلمية والعملية. ولقد توصل رنزولي وريس (Renzulli & Reis, 1997) إلى أن تغير هذا المفهوم قد أخضع برامج رعاية الموهبة والموهوبين إلى تغيير جذري في المفهوم، إذ تبدل هذا المفهوم من الرعاية إلى التطوير، ومن الفئة المختارة من الطلاب ليشمل العموم. وتدل أبحاث عديدة (Renzulli & Reis, 1997, 2003) إلى أن المجتمع المدرسي الذي يتمثل في الطلاب وهيئة التدريس والإداريين وجهات الإشراف الرسمية إضافة إلى أولياء الأمور، يبدأ في النظر إلى عملية التعلم من منظور مختلف حالما تترسخ لديه فكرة التطوير بدلاً من الرعاية، إذ يبدي الطلاب اهتماماً وتشوقاً أكبر لما يتعلمونه، ويجد أولياء الأمور فرصاً أكبر للتواصل مع مدارس أبنائهم والاهتمام بعملية تعلمهم وتربيتهم، بينما يبدأ المعلمون في إيجاد واستخدام موارد لم تجد في السابق مكاناً لها في البيئة التعليمية، ويتجه المشرفون الرسميون إلى اتخاذ القرارات التي تدعم وتؤثر في عملية التعلم بدلاً من التركيز على القضايا الإجرائية البحتة.

يعتبر نموذج الإثراء الثلاثي عبر المدرسة (Renzulli, 1977; Renzulli & Reis, 1985, 1997) واحداً من أكثر التوجهات شعبية في العالم نحو توفير الفرص الإثرائية وبرامج تطوير الموهبة للطلاب. ولقد جري تطبيق النموذج في أكثر من 2000 مدرسة عبر الولايات المتحدة الأمريكية (Burns, 1998)، ولا يزال الاهتمام به مستمر في النمو. ولنموذج الإثراء الثلاثي عبر المدرسة رؤيا تتمثل في أن المدارس مكان لتطوير الموهبة (Renzulli, 1994)، وله كذلك هدف رئيسي يتمثل في تطوير وتشجيع عملية التعلم عالية المستوى، التي تشمل التحدي والمتعة، عبر جميع أنواع المدارس باختلافاتها النوعية والديموغرافية، ومستوياتها التعليمية. ولقد صمم النموذج لتشجيع الإنتاج الإبداعي للطلاب من خلال تعريضهم إلى مواضيع معرفية متنوعة، ومجالات اهتمام وتعلم متعددة، وتدريبهم على تطبيق المحتوى المتقدم والمهارات ومناهج البحث التي اكتسبوها في مجالات اهتمام من اختيارهم.

وكما يدل الاسم فإن من أهداف النموذج تحسن الأداء الأكاديمي لجميع الطلاب في جميع المجالات. ويتم من خلال إجراءات النموذج التعرف على 15٪ - 20٪ من الطلاب من ذوي القدرات التي تفوق المتوسط والقدرات العالية وذلك بإتباع العديد من الإجراءات والتي منها ترشيح المعلمين، واختبارات الإنجاز، وتقييم القدرات الإبداعية المحتملة والالتزام بالمهام، إضافة إلى سبل أخرى بديلة مثل ترشيح الأبوين والترشيح الذاتي. كما أنه بإمكان الطلاب الحائزين على معدلات عالية في اختبارات الذكاء المشاركة المضمونة في الوعاء الإثرائي دون الحاجة إلى العبور من خلال المرشحات الأخرى، مما يتيح الفرصة للطلاب من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني المشاركة في الخدمات التي يقدمها النموذج. حال انضمامهم إلى الوعاء الإثرائي فإن الطلاب يصبحون مؤهلين للاستفادة من ثلاث خدمات يقدمها النموذج، **أولها التعرف على وتوثيق أساليب التعلم**، ومواضيع الاهتمام المفضلة لديهم. هذه المعلومات والتي تركز على مكامن القوة بدلاً من مواطن الضعف، والتي تُجمع في ملفات الطلاب تستخدم في اتخاذ القرارات حول فرص تطوير الموهبة. ويعتبر هذا الأسلوب الشامل في الكشف

عن المواهب المحتملة ضرورياً إذا ما أريد انضمام عدداً أكبر من الطلاب الذين لا تتاح لهم عادة الفرصة للاستفادة من برامج تطوير الموهبة إذا ما استخدمت الأساليب التقليدية (Renzulli & Reis, 1985, 1997).

ثاني هذه الخدمات تعديل وضغط المنهج التي تقدم للطلاب المؤهلين لذلك، وذلك بحذف المحتوى الذي تم التمكن منه من المنهج الدراسي العادي الذي يقدم للطلاب. ويهدف هذا الحذف لمنع تكرار المحتوى للطلاب من ذوي القدرات التي تفوق المتوسط، والاستفادة من الوقت المضاف في مناشط ذات تحدي وعمق (Reis et al., 1992; Renzulli et al., 1982).

ثالث هذه الخدمات ثلاث أنواع من التجارب الإثرائية، تعتمد في إطارها النظري على نموذج الإثراء الثلاثي The Enrichment Triad Model (Renzulli, 1977)، والذي يهدف إلى تشجيع الإنتاج الابتكاري من قبل الناشئة من خلال تعريضهم إلى مواضيع مختلفة، ومجالات اهتمام وحقول للدراسة متعددة، وإلى تدريبهم على تطبيق محتوى معرفي متقدم، ومهارات تدريب منهجية، في مجال من اختيارهم. وتُعرف أنواع الإثراء الثلاثة بالنوع I (Type I)، والنوع II (Type II)، والنوع III (Type III). صمم النوع (I) لتعريض الطلاب إلى شريحة عريضة ومتنوعة من المواضيع، والمهن، والهوايات، والأعلام، والأماكن، والأحداث والتي لا يتضمنها في العادة المنهج الدراسي العادي. ويتكون النوع (II) من محتوى صمم لتحفيز عمليات التفكير والإحساس لدى الشريحة المستهدفة، وهي بذلك تشمل التدريب في مجالات مثل التفكير الابتكاري، وأسلوب حل المشكلات، وأساليب كيفية التعلم المختلفة مثل تبويب وتحليل المعلومات، ومهارات الاتصال. كما يتضمن النوع (II) من الإثراء مواضيع محددة تتضمن محتوى متقدم من المعرفة يقدم لشريحة من الطلاب بحسب اهتماماتهم واحتياجاتهم. ويتضمن النوع (III) فئة الطلاب التي لديها الاهتمام لمتابعة العمل في أحد المجالات من اختيارها، ولديها الاستعداد لتوفير الوقت اللازم للوصول

إلى مستوى معرفي متقدم، وللتدرب على المهارات من خلال تقمص دور الباحث العلمي. ويهدف هذا النوع من الإثراء إلى توفير الفرصة للطلاب لتطبيق الاهتمامات، والمعارف، والأفكار الإبداعية، والالتزام بالمهام في مجال عملي من اختيارهم، يتحصلون من خلاله على فهم لمستوى معرفي متقدم، وتطبيق الإجراءات المستخدمة في مجال معين، واستخدام أساليب عرض متعددة، والعمل في مجالات بينية في العلوم المختلفة، والتوصل من خلال ذلك كله إلى منتجات أصيلة موجهة نحو إحداث أثر في جمهور مستهدف. كما يُطور الطلاب من خلال هذا النوع من الإثراء مهارات التعلم المستقل في التخطيط، والتنظيم؛ والاستغلال الأمثل للموارد، وإدارة الوقت، وكيفية اتخاذ القرار، ومن خلال ذلك تطوير الشعور بالثقة والإنجاز والتوصل إلى منتج مبتكر. وترتبط الأنواع الثلاثة من الإثراء ببعضها البعض من خلال العلاقة المنطقية الهادفة إلى تطوير الإنتاج الإبداعي، فالنوع (I) يعتبر المحطة الأولى لجميع الطلاب، ومن خلال مناشطه يحدد الطلاب ما إذا كانوا يرغبون في متابعة البحث في مجال محدد من مجالات اهتمامهم واختيارهم، الأمر الذي يقودهم إلى النوع (III)، والذي من خلال برامجه يتم تحديد نوع المهارات ومستوى التدريب اللازم لاستكمال البحوث المطلوبة؛ وهو ما يتم توفيره في النوع (II).

على الرغم من نصيحة المختصين في القياس (Anastasi. 1976) بعدم استناد القرارات الهامة على نتائج اختبار أوحد، إلاّ أنّ كفاءة معدلات الذكاء، وكونها رقمية يسهل التعامل معها، وحقيقتها المطلقة، أصبغ عليها قابلية منتشرة كمقياس أوحد يتحكم في السماح بالدخول إلى برامج رعاية الموهوبين (Busse & Mansfield. 1980). نتائج الاختبارات، حتى تلك المتعددة التي تُستقى من مصادر مختلفة، يجب أن تُعزز بأدلة أخرى مثل المستوى الأكاديمي ومستوى التحفيز الداخلي، قبل اتخاذ القرار الذي يحدد مصير الأطفال. ويؤيد رنزولي و ريس (1997) عدم إمكانية تعرف قياس أوحد على الموهبة، ولذلك يؤدى استخدام نموذجين عريضين للكشف عنها، هما معلومات الوضع الراهن (Status Information)، ومعلومات التفعيل (Action Information).

أماّ معلومات الوضع الراهن فتشمل أي معلومة موضوعية أو غرضية يمكن جمعها عن الطالب بهدف استخدامها في تحديد التوجه المستقبلي له، بينما تشمل معلومات التفعيل تلك المعلومات التي تعكس قدرات الطالب، واهتماماته وأسلوب تعلمه المفضل؛ فهي بذلك تُكَوِّن الأساس لكل من الكشف عن الموهبة، وتكوين برنامج للرعاية موجه خصيصاً للطالب المعني. ويقدم نموذج الإثراء الثلاثي عبر المدرسة، من خلال استخدام معلومات النموذجين المذكورين، وتفاعل الطلاب مع مكوناته الثلاثة، أسلوباً للكشف عن الطلاب الموهوبين وذلك بإتاحة الفرصة لجميع الطلاب للاشتراك في فعاليات البرامج التي يقدمها. فمن خلال تكوين الوعاء الإثرائي والذي يشمل 15 – 20٪ من عموم الطلاب يمثلون ذوي القدرات التي تفوق المتوسط يمكن الكشف عن الطلاب من ذوي القدرات العالية، وذلك بعد إجراء عدة قياسات تشمل اختبارات القدرة، وترشيحات المعلمين، وقياس القدرة المحتملة للإبداع والالتزام بالمهام، بالإضافة إلى الطرق البديلة التي سبق التطرق إليها. إضافة إلى ما سبق، يقدم نموذج الإثراء الثلاثي عبر المدرسة التحفيز اللازم لجعل الطلاب يتابعون مواضيع الاهتمام لديهم بأساليب مختلفة، كما يقدم للطلاب المؤهلين لذلك خدمات ضغط المنهج، وثلاث مستويات من الإثراء سبق الإشارة إليها.

التغييرات الكثيرة التي تحدث في مدارسنا تتطلب أن يتفحص جميع التربويون مجال عريض من تقنيات التدريس المتعلقة بالتمييز في سبيل تقديم تعليم عادل لجميع الطلاب (Renzulli & Reis, 1998). تتضمن السياسة التربوية لكل المناطق التعليمية تقريباً في الولايات المتحدة الأمريكية التزاماً بمقابلة الاحتياجات الفردية للطلاب، ومع هذا فإن المدرسين في كثير من الفصول الدراسية في المدارس الثانوية إماّ لا يلتزمون بتلك السياسة أو لا يستطيعون تطبيقها عملياً، الأمر الذي يضر بمستقبل الطلاب من ذوي التميز في مادة دراسية أو أكثر. وتعتبر مشكلة عدم توفير التمييز ذات أهمية لأنه حين لا تقدم المناهج المعتادة التحدي المطلوب لتفعيل القدرات العقلية للفئة المتميزة من الطلاب فإن تطورهم المستقبلي يصبح عرضة للخطر وربما للفقدان.

ويعرف الضبيبان (النافع وآخرون، 1979) الإثراء التعليمي بكونه تزويد الطالب الموهوب بوحدات تعليمية ونشاطات إضافية لما يتعلمه زملاؤه العادين، وذلك بهدف توسيع معلوماته وتعميق خبراته. ويكون هذا الإثراء إماً بشكل أفقي، أي تزويد الطالب بخبرات تعليمية تسمح بدرجة أعلى من التعمق في نفس الموضوعات التي يدرسها الطلاب العاديون دون توسع؛ أو بشكل رأسي، أي إضافة معلومات جديدة ومتنوعة وبها قدر من التوسع والإضافة في المعلومات. ويمكن أن يتم الإثراء في كل المواد الدراسية، أو في بعضها (النافع وآخرون، 1979؛ Brody & Stanley, 2005)، حسب تفوق الطالب واستعداده، واختلاف قدراته من مادة إلى أخرى، ويتاح للطالب مزيد من القراءة والاطلاع وإجراء التجارب، وإعداد البحوث، حسب استعداده وميوله وطموحاته. ولقد درس الضبيبان (1979) أثر تطبيق برامج إثرائية في العلوم والرياضيات على التحصيل الدراسي للطلاب، واتجاههم نحو المادتين الدراسيتين، واكتسابهم لمهارات الاستقصاء العلمي، فوجد أن البرامج الإثرائية رفعت مستوى التحصيل الدراسي، وأكسبت الطلاب اتجاهات إيجابية نحو مادتي العلوم والرياضيات، ونمت مهاراتهم الاستقصائية.

يتفق بنبو وستانلي (Benbow & Stanley, 1983) مع ما تقدم، ويقدما من خلال نموذج دراسة الطلاب من ذوي القدرات الرياضية الفائقة Study of Mathematically Precocious Youth Model - SMPY أسلوباً للإثراء المتخصص يساعد الطلاب القادرين على التفكير المنطقي الرياضي الفائق الجودة في الحصول على الموارد اللازمة لتفعيل كامل إمكاناتهم. يستمد نموذج دراسة الطلاب من ذوي القدرات الرياضية الفائقة أساسه النظري من ثلاث مبادئ في علم النفس التطويري هي: أن التعلم تتابعي وتطويري (Hilgard & Bower, 1974)، وأن الأطفال يتعلمون بسرعات متفاوتة (Bayley, 1955, 1970; George, Cohn, & Stanley, 1979; Keating, 1976; Keating & Stanley, 1972; Robinson & Robinson, 1982)، وأن التعليم الفعال يتضمن "التزاوج" بين استعداد الطفل للتعلم ومستوى المحتوى المقدم له (Hunt,

1961; Robinson & Robinson, 1982). وما يعنيه أثر هذه المبادئ هو أن مستوى وخطوات البرامج التعليمية لابد وأن تُكيف لتناسب قدرات ومعارف فرادى الأطفال (Robinson, 1983; Robinson & Robinson, 1982; Stanley, 1997; Stanley & Benbow, 1986). فحينما يتم تصميم برامج رعاية الطلاب الموهوبين فإن الهدف يكمن في التوصل إلى أنسب التوافق بين قدرات الطالب الادراكية وقدراته الأخرى، وبين برنامجه التعليمي. وعلى هذا فإن برنامجاً مفرداً للطالب، يتضمن المرونة في المنهج، يصبح مطلوباً (Brody, 2004)، وهذا يتطلب الاستعداد، عندما يكون ذلك مناسباً، لتعديل مستوى وسرعة خطوات التّعلم، ولوضع الطلاب المتقدمين مع طلاب أكبر سناً، أو/ والسماح لهم بأعمال مستقلة (Benbow & Stanley, 1996). وتعتبر عملية تقييم المحتوى المعرفي للطلاب القبلية مهمة في سبيل تلبية احتياجاتهم التعليمية. على وجه التحديد فإن الطلاب من ذوي القدرات الإدراكية المتقدمة لديهم القدرة على الحصول على المعلومات من محيطهم، ولذلك فإن الاختبار القبلي يحدد المستوى المعرفي لهم مما يمنع تكرار نفس المعلومات في المناهج التي تدرس لاحقاً (Stanley, 2000). كما أن الاختبارات البعدية تحدد المواضيع التي تمكن الطلاب من اجتيازها.

ويتفق الباحث مع رأي رنزولي وريس (Renzulli & Reis, 1998)، والضبيبان (1979)، وبرودي وستانلي (2005)، في أن برامج الإثراء، العام منها والمتخصص، يمكن أن تحقق للطالب تميزاً في المنهج يلبي قدراته العقلية المتميزة، ويشبع حاجاته على تنوعها، وأن ذلك ممكناً في مادة أو أكثر بحسب تفوق الطالب واستعداده، واختلاف قدراته من مادة إلى أخرى. كما يرى الباحث أن السياسات المعلنة للمدارس يجب أن تتضمن التزاماً بتلبية الاحتياجات الفردية للطلاب، ولا يتم ذلك إلاّ من خلال تقييم قدرات الطلاب في المواد التي تدرس لهم ثم تقديم المادة العلمية المناسبة لتلك القدرات. كما يرى الباحث أن الأسلوب الأنسب الذي يلائم البيئة المحلية لمدارس دار الذكر للبنين هو تصميم برنامج للإثراء المتخصص في مواد دراسية محددة مثل العلوم والرياضيات، ليكون واحداً من البرامج التي تقدم لتطوير الموهبة.

يعتبر نموذج الإثراء الثلاثي عبر المدرسة من نماذج تطوير الموهبة الشهيرة في الولايات المتحدة الأمريكية ومرّ ببرامج تطوير وبحوث عديدة عبر العقدين الماضيين ليظهر بمظهره الأخير الذي جرى وصفه آنفاً (Renzulli & Reis, 1997). ومع ذلك فإن تطبيقه كما هو دون النظر إلى الفروق التي قد تمليها البيئة المحلية التي تجرى فيها هذه الدراسة يعتبر خطأً فنياً لا مبرر له. ويرى الباحث أنه مما يؤخذ على نموذج الإثراء الثلاثي عبر المدرسة تبنى ثلاث مستويات للإثراء فقط بينما تحتاج مدارس كثيرة أن تولي طلابها من ذوي القدرات العالية اهتماماً في مستويات مختلفة مثل الرعاية الخاصة. من حيث التعامل مع أساليب التسريع الأكاديمي استخدم النموذج أسلوب ضغط المنهج والذي قد يكون رائجاً في الولايات المتحدة الأمريكية لكنه غير ذلك في الدول العربية، وأغفل الأساليب الأخرى مثل التسريع في كامل المنهج لسنة دراسية كاملة.

في سبيل توطين نموذج الإثراء الثلاثي عبر المدرسة، واستناداً على ما تقدم من أبحاث رنزولي وريس (1998 ,1997)، وبنبو وستانلي (1983)، والضبيبان (1979)، أجرى الباحث تعديلات على مكونات النموذج بطريقة يرى أنها تلائم البيئة المحلية لمدارس دار الذكر للبنين ليخرج بنموذج جديد أسماه " النموذج التام لتطوير الموهبة ". ويقدم الباحث في طرحه للنموذج التام لتطوير الموهبة مفهوماً للموهبة يتمثل في كونها مزيجاً متجانساً من القدرة العقلية العالية، والتميز في مجال أو أكثر من مجالات العلوم أو/ والفنون أو/ والمعرفة، والسمات الشخصية المتمثلة في الدافعية الشخصية والابتكار، والأساليب المتعددة التي من خلالها تستقى المعلومات وتطرح في توظيف هادف لخدمة الإنسان والمجتمع، مع الاستعداد الوجداني لتحمل تبعيات التفرد. ويهدف النموذج بالعموم إلى تلبية احتياجات تطوير الموهبة لجميع الفئات الطلابية التي تتكون منها البيئة المدرسية على اختلاف أعمارها ومستوياتها الأكاديمية وقدراتها العقلية وانتمائها الديموغرافي والاجتماعي وذلك من خلال توفير البرامج والمناشط التي تحقق عنصري التميز والتسريع في بيئة تعليمية ملائمة (Renzulli & Reis, 1997). وعلى وجه التفصيل فإن النموذج يهدف إلى: تشجيع عملية التعلم عالية

المستوى والتي تتصف بالتحدي والمتعة في المدارس الحكومية والأهلية، على اختلاف مستوياتها الأكاديمية وتركيبتها الديموغرافية، وتطوير الموهبة المحتملة أو الكامنة أو المهملة في الناشئة وذلك بتقييم إمكانياتها دورياً، وتوفير الفرص لإثرائها، والإمكانيات والخدمات لتطوير قدرات الطلاب فيها واستخدام المرونة في التمييز والتسريع، والالتزام لمواجهة التحدي في تطوير الموهبة من خلال ابتكار وتقديم برامج تنمي مواطن الإبداع والقوة في قدرات الطلاب وتلبية مواطن الاهتمام فيهم، والاستجابة للحاجة إلى تقديم فرص تعليمية ذات فعالية ملائمة لحاجات الطلاب الذين أثبتوا قدرات أو إنجازات عالية في مجالات متعددة من الموهبة، وخلق مجتمع مدرسي تعاوني يتضمن فرص مناسبة للطلاب، وأولياء الأمور وهيئة التدريس والإداريين للمشاركة في اتخاذ القرارات المناسبة، وتحسين الأداء الأكاديمي لجميع الطلاب في جميع المجالات، ودمج الأعمال الأكاديمية المعتادة مع مناشط إثرائية ذات مغزى، وتشجيع تطوير الأداء المهني لجميع العاملين في البيئة المدرسية، وخلق بيئة تعليمية ذات قيم إسلامية.

يتكون النموذج التام لتطوير الموهبة (Reis, 1981; Reis & Others, 1995; 2004; Renzulli, 1977, 1986, 1994; Renzulli & Reis, 1997) (النموذج) من تسعة أجزاء رئيسية تحقق في مجموعها التنويع والتمييز، لتلبية الاحتياجات العقلية المختلفة لجميع الطلاب المشاركين في البرنامج من خلال البرامج والمناشط المتعددة، وهي: السجل التام لتطور الموهبة (Giftedness Development Total Record)، وبرنامج الإثراء العام (General Enrichment Program)، وبرنامج تنمية المهارات (Skills Development Program)، وبرنامج الأنشطة الموجهة (Enrichment Cluster Program)، وبرنامج الإثراء المتخصص (Specialty Enrichment Program)، وبرنامج المشاريع الهادفة (Targeted Projects Program)، وبرنامج التسريع الأكاديمي (Academic Acceleration Program)، وبرنامج الرعاية الخاصة (Mentorship Program)، والبرامج المساندة (Support Programs). ويحتوي النموذج

على الخدمات الفعلية التي تقدم للطلاب، والإرشادات الفنية التي تعين جهات الإشراف على تنفيذ محتوياته وتوجيه العملية التعليمية للطلاب، وأساليب تقييم أداء كل المشاركين في فقرات النموذج من طلاب ومدرسين وإداريين، بالإضافة إلى طرق تقييم مستويات مخرجاته. كما يتميز النموذج بالمرونة الفنية حيث لا يشتمل على برامج وأنشطة محددة، بل على أطر يمكن من خلالها تصميم البرامج التي تلائم الأهداف المرحلية أثناء التطبيق، بالإضافة إلى ملاءمتها للفروق العمرية للطلاب، والمقدرات العقلية المتفاوتة للمشاركين منهم. بل يمكن القول أن المرونة الفنية للنموذج تمكن جهة الإشراف والتوجيه من تقبل الأفكار، واستخدام الإمكانات المتوفرة دون قيود، والتكيف مع المتطلبات والقيود التي تفرضها البيئة المدرسية التي يطبق فيها النموذج والتوصل إلى برامج مميزة تأخذ طابع تلك البيئة وتحقق الأهداف الخاصة بها.

المكون الأول: السجل التام لتطور الموهبة:

يعتبر السجل التام لتطور الموهبة (الخليفة، 2004؛ Purcell & Renzulli, 1998) وسيلة منهجية إجرائية لجمع وتدوين وتفعيل المعلومات الدالة على الموهبة، ومن ثم متابعة تطور الموهبة وتوظيفها. ولقد جرى تصميم مكونات السجل بطريقة يمكن من خلالها للمهتمين والقائمين على تطوير قدرات الطلاب الإبداعية من هيئة التدريس وأولياء الأمور من جمع معلومات عديدة ومختلفة ودالة على مكامن التميز لدى الطالب صاحب السجل، وكذلك تحديثها بصفة دورية. كما تمكّن مكونات السجل من تصنيف المعلومات في مجموعات عامة تتمثل في القدرات، والسمات السلوكية، والاهتمامات، وأساليب التعلم والتعبير والتفكير المفضلة لدى الطالب.

ويتكون السجل من ثلاثة مكونات رئيسة هي: معلومات الوضع الراهن والتي توثق المعلومات المعروفة حاليا عن الطالب صاحب السجل، وتشمل سجله الأكاديمي ونتائج قياس اختبارات القدرات والذكاء والابتكار، ومعلومات خطة التطوير والتي تحوي معلومات الخطة الموضوعة لتطوير مكامن الموهبة والإبداع لدى

الطالب، ومعلومات التطور والتي تحوي على المستجدات التي اكتسبها الطالب من خلال تطبيق خطة التطوير.

المكون الثاني: برنامج الإثراء العام:

يتكون برنامج الإثراء العام من مجموعة من الوحدات المصاغة لتحقق الأهداف العامة والتفصيلية للبرنامج والموجهة نحو شريحة عموم الطلاب. ويهدف برنامج الإثراء العام (Renzulli & Reis, 1997) إلى تعريض الطلاب إلى مجموعة عريضة ومتنوعة من أفرع المعرفة المختلفة والمواضيع الإثرائية المتعددة، والمهن، والهوايات، والأعلام، والأماكن، والأحداث، التي لا تحتويها المناهج الدراسية، وذلك من خلال وسائل متعددة تلائم الطرق المختلفة التي يستقي من خلالها الطلاب المعلومات والمعارف مثل المحاضرين وسبل العرض المختلفة من أفلام وشرائح مرئية ومطويات ومطبوعات وكتب... إلخ. وتتمثل الأهداف التفصيلية في: إثراء الجوانب المعرفية والحياتية لجميع الطلاب على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الأكاديمية ومقدراتهم الذهنية واهتماماتهم الحياتية وخلفياتهم الاجتماعية من خلال توسعة نطاق مجالات المعرفة خارج حدود المناهج الدراسية، وإتاحة الفرصة لمواطن القوة والموهبة والاهتمام من الظهور والاكتشاف من خلال إثارة جوانب معرفية جديدة لدى الطلاب، وكذلك الفرصة لتوجيه الطلاب للمشاركة في المكونات الأخرى من النموذج، وإيجاد أرضية مناسبة يتمكن المشرفون على تنفيذ النموذج من خلالها التعرف على رغبات واهتمامات والقدرات الذهنية للطلاب وبالتالي التمكن من استكمال بيانات الملفات التطويرية لهم وتوجيه تطورهم المعرفي والأكاديمي بطريقة أفضل وأدق، وتوفير المعرفة في قوالب مختلفة تناسب الوسائل المتعددة التي يستخدمها الطلاب في التحصيل وفي جو من المتعة والإثارة، وتشجيع المشاركة الفعالة للطلاب.

المكون الثالث: برنامج تنمية المهارات:

يتكون برنامج تنمية المهارات من وحدات تدريبية نظرية وتطبيقية، تغطي في

مجموعها حزمة المهارات اللازمة لتطوير المهارات المتنوعة للطلاب. ويهدف البرنامج (Renzulli & Reis, 1997) إلى تشجيع تطوير الأساليب والمهارات وذلك من خلال توفير البرامج التدريبية المهارية التي تحتاجها الفئات المستهدفة من الطلاب في مجالات التفكير والمهارات الحياتية ومهارات البحث العلمي. وتتمثل الأهداف التفصيلية للبرنامج في: توفير الطرق التعليمية ووسائلها وموادها المصممة التي تنمي تطور عملية التفكير والإحساس، وتطوير المهارات المعرفية العامة (Cognitive Skills) المتمثلة في التفكير التصوري أو ما يسمى بأساليب حل المشكلات (Problem Solving Skills)، والتفكير الانتقادي (Critical Thinking)، واتخاذ القرارات (Decision Making)، وتطوير المهارات المثيرة (Affective Skills) مثل الإحساس (Sensing)، والإدراك (Appreciation)، والتقدير (Valuing)، وتطوير مهارات التفكير المدمجة والمفردة، وتنمية والتدرب على مجموعة من مهارات كيفية التعلم (How to Learn Skills)، مثل: التدوين والتلخيص، وإجراءات المقابلات، وتحليل المعلومات، ومهارات الإنتاج، ومهارات التخطيط، ومهارات المراقبة والتحكم، ومهارات التقييم، والمهارات الواردة في مصفوفة بلوم للتفكير، وتطوير مهارات البحث العلمي المتقدمة مثل: استخدام قواعد البيانات المباشرة، ومصنفات البحث، ومراجعة الملخصات والتقارير، وتطوير مهارات الاتصال الكتابية والكلامية والبصرية، وتطوير مهارات إدارة الذات والتي تتضمن أساليب تحديد وتطوير الرؤى والرسائل والأهداف المستقبلية، وأساليب تحقيق التوازن بين متطلبات الفرد الثقافية، والاجتماعية والبدنية والمادية، وتطوير مهارات التكيف النفسي مع متطلبات الموهبة والتي تشمل مهارات التكيف مع المشكلات الانفعالية والمشكلات الصحية والضغوط الأسرية وضغوط الحاجة إلى المزيد من الإنجاز. ويستهدف برنامج تنمية المهارات فئتين من الطلاب، الأولى: هي عموم الطلاب، والثانية: هي فئة الوعاء الإثرائي والتي تمثل ما تتراوح نسبته بين 15٪ إلى 20٪ من الطلاب.

المكون الرابع: برنامج الأنشطة الموجهة:

يتكون برنامج الأنشطة الموجهة من مجموعات أنشطة لا صفية تغطي في مجموعها أغلب رغبات الشريحة المستهدفة من الطلاب والمعلمين والإداريين. وتتمحور الأنشطة حول أفرع المعرفة الرئيسية والمتداخلة وكذلك المواضيع المشتركة بينها. كما تتعامل هذه الأنشطة على اختلاف محتوياتها وأهدافها مع أساليب ومهارات التعلم المختلفة والتي منها مهارات التفكير، والمهارات الشخصية في التعامل مع الآخرين ومهارات كيفية التعلم، والعمل على تطبيق ذلك على مسائل حياتية ذات مغزى وفائدة. والهدف الأساس لبرنامج الأنشطة الموجهة هو توفير الفرصة لجميع الطلاب "لتطوير اهتماماتهم، ومكامن القوة والإبداع فيهم" (Renzulli; & Reis, 1997, p. 295)، من خلال برنامج موجه للأنشطة يمارس من خلاله الطلاب بالاشتراك مع أعضاء هيئة التدريس والإداريون في المدارس اهتماماتهم المشتركة. وتتمثل الأهداف التفصيلية للبرنامج في: توفير الفرصة للطلاب لتعلم محتوى معرفي لا صفي وممارسة إجراءات عملية أصيلة ضمن ما اختاروه من الأنشطة لإنتاج سلعة ذات قيمة أو تقديم خدمة يمكن الاستفادة منها، وتوفير المناخ المناسب للطلاب لتطوير المستويات العليا من التفكير لديهم، وممارسة الجوانب التطبيقية لهذه المهارات وإظهار مكامن الإبداع فيهم، واستخدام مهارات التفكير المختلفة والمهارات الحياتية وأساليب التعامل مع المشاكل وطرق حلها في مواقف حياتية حقيقية وممارسة وتعلم كيفية مواجهتها والتعامل معها، وتوفير المناخ الحر الذي يستطيع الطالب من خلاله اختيار الأنشطة اللاصفية الهادفة التي يرغبها، والوسائل التي يرغب من خلالها ممارسة عملية التعلم، لتصبح عملية التعلم ممتعه، وتشجيع الثقة الشخصية، والاعتماد على الذات، والعمل والتعاون ضمن مجموعة لها أهداف محددة ومخرجات ذات معنى وفائدة. ويستهدف برنامج الأنشطة الموجهة جميع الطلاب على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية وخلفياتهم الاجتماعية، وكذلك جميع أعضاء هيئة التدريس والإداريين في المدارس، والراغبين من أولياء الأمور. وتكمن الفائدة من الجمع بين الفئتين المذكورتين إلى إيجاد المناخ الذي

من خلاله يمارس أعضاء الفئتين نشاطاً مشتركاً ينتج عنه خدمة أو منتج يمكن الاستفادة منه، كل ذلك خارج المناخ الرسمي. ولا تتطلب أهداف البرنامج تقسيم الطلاب حسب الفئات العمرية، بل تشير التجارب إلى أن توزيع الطلاب حسب اهتماماتهم الشخصية دون النظر إلى الفئة العمرية التي ينتمي لها الطالب، له فوائده، والتي منها إمكانية توزيع الأعمال في المجموعة على مستويات مختلفة من المشاركين، إظهار الخبرات المتفاوتة التي تعتمد على الفروقات العمرية، وأخيراً توفير الفرصة لإظهار السمات القيادية وممارستها (Renzulli & Reis, 1998).

المكون الخامس: برنامج الإثراء المتخصص:

يتكون برنامج الإثراء المتخصص من وحدات تعليمية لكل من مواد القرآن الكريم والرياضيات والعلوم الطبيعية واللغتين العربية والإنجليزية تغطي في مجموعها حزمة من المعارف تفوق في محتواها ومستواها العلمي تلك التي تعطى لبقية الطلاب. كما أن الأسلوب الذي تقدم به المادة العلمية للطلاب يستخدم مهارات التفكير العليا في منظومة بلوم للتفكير (Bloom, 1985)، ويضاف إلى ذلك الربط بين المعارف والعلوم المختلفة واستخدام أمثلة من الحياة العملية للدلالة على كيفية تطبيق ما يتعلمه الإنسان في مواجهة المشاكل والأعباء والتكاليف اليومية للحياة العصرية وإيجاد الحلول المناسبة التي يمكن تسخيرها لخدمة الإنسان والمجتمع والأمة. ويهدف برنامج الإثراء المتخصص إلى تحقيق عنصر التمييز الذي يعد أحد عنصري تلبية احتياجات تطوير الموهبة وذلك بتوفير المادة الإثرائية المطلوبة لشريحة الوعاء الإثرائي من الطلاب في مجالات القرآن الكريم والرياضيات والعلوم الطبيعية واللغات. وتتمثل الأهداف التفصيلية في: تحديد قدرات الطلاب المعرفية في أفرع القرآن الكريم والرياضيات والعلوم الطبيعية واللغتين العربية والإنجليزية، وذلك بتطبيق أسئلة مختارة في أفرع تلك المعارف والعلوم بهدف تمييز ذوي القدرات العالية منهم، وتوفير المادة التعليمية والتدريب العملي والتوجيه الفني الذي يلائم قدرات الشريحة المستهدفة من الطلاب في

تلك المجالات، والارتقاء بالقدرات العقلية للفئة المستهدفة من الطلاب للتمكن من الربط بين معلومات الفروع المتعددة للعلوم والمعارف واستخدام ذلك في مواجهة تكاليف وأعباء ومتطلبات الحياة العصرية المتقدمة. ويستهدف برنامج الإثراء المتخصص فئة الوعاء الإثرائي والتي تمثل ما تتراوح نسبته بين 15٪ إلى 20٪ من الطلاب. ويتم تحديد هذه الشريحة من خلال تطبيق وسائل القياس المعدة لكل فرع من الأفرع المذكورة على جميع الطلاب ومن ثم اختيار أولئك الذين يحققون معايير التميز الموضوعة لكل مادة.

المكون السادس: برنامج المشاريع الهادفة:

يعتبر برنامج المشاريع الهادفة الوسيلة التي من خلالها يتم تفعيل جميع الخبرات المكتسبة بدءاً من المهارات الأساسية ووصولاً إلى المحتوى المتقدم من المعلومات والوسائل والخطوات، وإظهارها على هيئة مخرج يقدمه الطالب (Renzulli & Reis, 1997). ويمثل هذا النوع من التعلم التطبيق العملي للمحتوى المعرفي للطالب، إضافة إلى تطبيقه للخطوات الإجرائية التي اكتسبها، واندماجه والتزامه الشخصي بعملية التعلّم. كما يعتبر هذا النوع من التعلّم أحد الوسائل الفعالة للتكيف مع أساليب التعلم المركبة والتي تستخدم معلومات من أفرع متعددة في المعرفة في تطبيق واحد. فهو بالتالي يهدف إلى تطوير إمكانيات البحث والإنتاج العملي والفني لدى الفئة المستهدفة من الطلاب حيث يمارس أفراد تلك الفئة دور الباحث الممارس لخطوات وإجراءات البحث العلمي المتقدم والذي من خلاله يتم تطوير أساليب التفكير، والممارسة، والتقديم، بأسلوب مهني محترف. ومن خلال برنامج المشاريع الهادفة فإن دور الطالب يتحول من دور المتلقي إلى دور المُستعلِم والباحث عن النتائج. كما أن دور المعلم يتحول من دور المُلقي والمصدر للمعرفة إلى دور مركب من أدوار عدة تتمثل في الموجه، والراعي، ومصدر الوسائل، وفي بعض الأحيان الشريك أو الزميل.

وتتمثل الأهداف التفصيلية للبرنامج في: توفير الفرص التي يستطيع أفراد الفئة

المستهدفة من خلالها ممارسة اهتماماتهم، وتطبيق أوجه المعرفة لديهم، واستخراج مواطن الإبداع فيهم، والالتزام بمهمة في برنامج من اختيارهم وفي مواضيع لديهم اهتمام خاص بها؛ واكتساب مستوى متقدم من الفهم في المحتوى المعرفي وفي الخطوات المعالجة في أحد أفرع المعرفة، والفنون التطبيقية، والدراسات في العلاقات البينية بين أفرع العلوم والمعرفة؛ وتطوير منتجات أصيلة ذات تأثير مباشر على فئة مستهدفة؛ وتطوير مهارات التعلم الموجهة ذاتياً في التخطيط والتنظيم واستخدام الموارد وإدارة الوقت واتخاذ القرارات والتقييم الذاتي، في مناخ من التحفيز العالي؛ وتطوير سبل الالتزام بالمهام، والثقة في النفس، والشعور بالإنجازات الإبداعية، والمقدرة على التفاعل مع الآخرين من الطلاب والمدرسين والأفراد والخبراء من ذوي الاهتمامات العالية والقدرات المتقدمة، في مجالات الاهتمام المشتركة.

ويتكون برنامج المشاريع الهادفة من مجموعة من الإجراءات التي صممت لتحقق الأهداف العامة والتفصيلية للبرامج الموجهة نحو الشريحة المستهدفة من الطلاب (Renzulli, 1994; Renzulli & Reis, 1997). ويعتبر برنامج المشاريع الهادفة من أكثر برامج النموذج تقدماً من حيث الأهداف والمحتوى، إذ تتطلب المشاركة فيه مقدرة عقلية عالية، وتميز في مهارات التفكير والبحث العلمي، واهتمام خاص بأحد أفرع العلوم والمعرفة، والتزام بتوفير الوقت وتقديم الجهد المطلوبين لتحقيق نتائج مستهدفة. ولذلك فإن هذا البرنامج يستهدف الأفراد والمجموعات الصغيرة من الطلاب والذين قد أثبتوا عملياً اهتماماً صادقاً بمواضيع معرفية معينة، ولديهم الرغبة الحقيقية في متابعة دراسة تلك المواضيع والاهتمامات على مستوى عالي من الالتزام. ويمكن القول أن برنامج المشاريع الهادفة يستهدف فئة المبدعين من الطلاب والتي تمثل ما نسبته 2٪ – 3٪ من عموم الطلاب (Renzulli; & Reis, 1997).

المكون السابع: برنامج التسريع الأكاديمي:

يتكون برنامج التسريع الأكاديمي (جروان، Reis, Burns, & Renzulli, 2004

1992; Van Tassel-Baska, 2005 ;) من الإجراءات التي يجب إتباعها للتأكد من مطابقة السمات الشخصية والقدرات العقلية للطالب المرشح لمتطلبات البرنامج. ويعد التسريع في كامل المنهج لسنة دراسية أو أكثر أحد الخيارات الأكثر شيوعاً، وهو الخيار المعتمد في النظام التربوي والتعليمي في المملكة العربية السعودية. ويهدف برنامج التسريع الأكاديمي إلى توفير المادة الدراسية للطالب في نفس المستوى العقلي له. وعلى وجه التفصيل فإن برنامج التسريع الأكاديمي يهدف إلى: توفير فرصة للتقدم السريع عبر المنهج، واحتواء القدرات العالية والاحتياجات الفردية لطلاب الشريحة المستهدفة، والمساعدة على تطوير مهارات التفكير والإبداع. ويستهدف برنامج التسريع الأكاديمي طلاب الوعاء الإثرائي. ويعود سبب ذلك إلى امتلاك أفراد هذه الشريحة للسمات الشخصية والقدرات العقلية التي تمكنهم من استيعاب المحتوى المعرفي وإجادة المهارات المنصوص عليها في مناهج عامين دراسيين في عام دراسي واحد.

المكون الثامن: برنامج الرعاية الخاصة:

يتكون برنامج الرعاية الخاصة من الخطط ذات الأبعاد الاستراتيجية والخطوات المرحلية التي وضعت لتناسب قدرات وطموح كل طالب من الطلاب المشاركين في البرنامج بصفة خاصة، وكذلك مجموعة من الإجراءات التنفيذية المصاحبة والتي يتم من خلالها التخطيط والاختيار والتوزيع والتطبيق والتقييم والمتابعة. ويهدف البرنامج إلى توفير أسلوب مقنن للتمييز بين الطلاب الموهوبين على قدر الإمكانات العقلية لكل منهم من خلال خطة ذات أبعاد إستراتيجية وخطوات مرحلية توضع لتناسب طموح وقدرات الطالب الموهوب. ويشرف على وضع وتطبيق الخطة مختصون في مجال الموهبة. وعلى وجه التفصيل فإن برنامج الرعاية الخاصة يهدف إلى: تعزيز القدرات التطويرية لدى الطلاب المستهدفين والمتمثلة في: المهارات الاجتماعية، وتفعيل التوجه والرؤية والاندماج الاجتماعي، وتعزيز الثقة والاعتداد بالنفس، وتعزيز الشعور الإيجابي نحو الذات والآخرين، وتطوير الجوانب الإيمانية وترسيخها، وتحفيز الرغبة نحو التعلم

وتحقيق الأهداف الأكاديمية، والتكيف مع التغيرات البيولوجية والانفعالية المصاحبة لمراحل النمو الجسدي؛ وتعزيز المهارات التي لها علاقة بالأهداف العملية والمتمثلة في: توسيع أفق طلاب الشريحة المستهدفة نحو الخيارات المهنية المستقبلية، وتطوير مهارات التعلم الذاتي، وتطوير المهارات الحياتية، وتطوير نطاق المعرفة الحياتية ومهارات مجالات الأعمال (Matthews & Foster, 2005; Miller, 2002)؛ وتعزيز المعارف المتخصصة والمتمثلة في: تطوير معرفة طلاب الشريحة المستهدفة ومهاراتهم في أحد مجالات الحرف والفنون، وتطوير معرفة ومهارات طلاب الشريحة المستهدفة في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وتطوير مهارات التعلم وتعلم كيفية التعلم. ويستهدف برنامج الرعاية الخاصة فئة الوعاء الإثرائي من الطلاب والذين يمثلون ما بين 15٪ إلى 20٪ من عموم الطلاب. ويتم من خلال إجراءات اختيار الطلاب المشاركين في البرنامج تطبيق معايير الاختيار المحددة على الشريحة المستهدفة لاختيار الطلاب الذين تتوافق قدراتهم مع تلك المعايير.

المكون التاسع: البرامج المساندة:

تتكون البرامج المساندة من أربع برامج فرعية هي: برنامج تدريب معلمي الموهبة، وبرنامج الإرشاد النفسي، وبرنامج الإرشاد الأكاديمي، وبرنامج تثقيف أولياء الأمور. وتهدف هذه البرامج إلى تقديم الخدمات المساندة لبرامج المكونات الرئيسية للنموذج التام لتطوير الموهبة والتي تتفق جميعها في كونها موجهة نحو خدمات لها علاقة غير مباشرة بالموهبة والإبداع، وكذلك تعتبر أساساً لنجاح عملية الكشف والتطوير التي يهدف إليها النموذج. وتتضمن البرنامج المساندة تدريب معلمي الموهبة والذي يهدف في العموم إلى توفير المواد العلمية، النظرية والعملية، التي يمكن من خلالها تأهيل معلمي ومرشدي الطلاب الموهوبين بالمعرفة اللازمة والوسائل المستخدمة لكشف وتطوير الموهبة وبكيفية التصدي للمشاكل التي قد تصاحبها. كما تتضمن البرامج المساندة برنامج الإرشاد النفسي (المطيري، 2005) والذي يهدف إلى

مساعدة الطلاب الموهوبين على النمو السوي والتكيف الإيجابي في المجالات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية. وعلى وجه التفصيل فإن البرنامج يهدف إلى: تطوير مفهوم الذات ليكون متوافقاً مع دلالات الصحة النفسية للفرد المتمثلة في الإيجابية، والتفاؤل المقترن بالواقعية، والمرونة، والاتزان الانفعالي، والتوافق الذاتي، والتوافق الاجتماعي، والقدرة على إشباع الدوافع المختلفة والتكيف معها، والقدرة على العمل والإنتاج الملائم المؤدي إلى النجاح والرضا، وتكامل الشخصية، والسعادة والراحة النفسية، وتوفير الإجراءات الوقائية للتعامل مع الآثار النفسية للموهبة والمتمثلة في الوقاية الأولية، والإجراءات الوقائية الحيوية، والإجراءات الوقائية النفسية، وتوفير الإجراءات الموجهة للعلاج النفسي في الحالات الوقائية الثانوية، والوقائية في المرحلة الثالثة، وتوعية المجتمع المدرسي عموماً والمعلمين خصوصاً بالآثار النفسية للموهبة وكيفية التعامل مع الحالات التي تواجههم عملياً، وتطوير مواد ووسائل الإرشاد النفسي الموجه نحو المجتمع المدرسي ككل. ويتكون برنامج الإرشاد النفسي من الأساليب والإجراءات التي وضعت لتحقيق أهدافه. وتتمثل هذه الأساليب في: المقابلة (الإرشاد الفردي)، والتعبير الكتابي، والإرشاد الجماعي، والندوات واللقاءات الدورية، والخدمات الاجتماعية، والتربية القيادية. ويستهدف برنامج الإرشاد النفسي الطلاب الموهوبين من فئة الوعاء الإثرائي. ولكن من المتوقع في بعض الأحيان أن يوجه البرنامج خدماته لبعض الطلاب الذين تظهر عليهم بعض الآثار الاجتماعية أو الانفعالية أو السلوكية السلبية التي قد تكون ناتجة عن عدم اكتشاف الموهبة أو تطويرها.

كما تتضمن البرامج المساندة برنامج الإرشاد الأكاديمي الذي يتكون من المعلومات المستمدة من المقاييس التي تحدد القدرات، والسمات، والاهتمامات، وأساليب التعلم المفضلة، وأساليب التفكير المفضلة، وأساليب التعبير المفضلة، والميول المهنية؛ إضافة إلى البرامج الإرشادية، والإجراءات التنفيذية المصاحبة والتي يتم من خلالها تحقيق أهداف البرنامج،التي تحقق غرض الإرشاد الأكاديمي وتدعم قراراته وأحكامه. ويهدف برنامج الإرشاد الأكاديمي إلى مساعدة طلاب الشريحة المستهدفة على تطوير

التوجه اللازم نحو استكشاف المهن المستقبلية والتخطيط لها. وعلى وجه الخصوص فإن برنامج الإرشاد الأكاديمي يهدف إلى: تطوير ثقافة التخطيط الأكاديمي الموجه نحو المهن المستقبلية التي يمكن لطلاب الشريحة المستهدفة الانتماء إليها، ومساعدة طلاب الشريحة المستهدفة على التفكر في الذات، وإعادة هيكلة المعتقدات الشخصية، بهدف التعرف على شخصياتهم، وتطوير مهارات اتخاذ القرار، والاستكشاف، والتطوير بهدف النظر إلى المستقبل المهني، وتطوير مهارات التخطيط البعيد المدى، والعزم نحو تحقيق الهدف، بهدف السعي نحو تحقيق أهداف التخطيط المهني المستقبلي، وتطوير مفاهيم التخطيط المهني المستقبلي كامتداد منطقي لتطوير الموهبة، وتدريب طلاب الشريحة المستهدفة على تحمل مسؤولية التخطيط المهني لمستقبلهم. ويستهدف برنامج الإرشاد الأكاديمي فئتين من الطلاب، الأولى هي عموم الطلاب، والثانية هي فئة الوعاء الإثرائي.

لكي تكتمل منظومة البرامج المساندة التي تدعم البرامج الأساسية المكوِّنة للنموذج التام لتطوير الموهبة لابد من وجود برنامج تثقيفي لأولياء الأمور يتم من خلاله توفير المعلومات التي تساعد على توفير المناخ العائلي المناسب لتطور الموهبة. يتكون برنامج تثقيف أولياء الأمور من مجموعة من برامج التثقيف الموجهة نحو الشريحة المستهدفة والتي تحقق الأهداف الموضوعة للبرنامج إضافة إلى الأساليب والإجراءات التي تحقق هذه الأهداف. ويهدف برنامج تثقيف أولياء الأمور إلى تعريف أولياء أمور الطلاب المشاركين في برنامج النموذج التام لتطوير الموهبة بالكيفية التي تمكنهم من دعم تطور الأبناء في مجال الموهبة والإبداع. وعلى وجه الخصوص فإن البرنامج يهدف إلى التعريف بالموهبة والإبداع من حيث المعنى والمفهوم، وباحتياجات الموهبة والإبداع، وبوسائل الكشف عن الموهبة والإبداع، وبالمشاكل الاجتماعية والانفعالية والسلوكية التي قد تنتج عن الموهبة، وبكيفية التعامل مع المشاكل الناتجة عن الموهبة، وبالنموذج التام لتطوير الموهبة. ويستهدف برنامج تثقيف أولياء الأمور جميع أولياء أمور الطلاب في المدارس، مع التركيز على استهداف أولياء أمور طلاب فئة الوعاء الإثرائي.

وتخدم مكونات النموذج التام لتطوير الموهبة مشكلة الدراسة وأسئلتها في أنها تقدم حلاً عملياً لتطوير الموهبة يتوافق مع البيئة التعليمية، والتربوية، والاجتماعية، والديموغرافية لمدارس دار الذكر الأهلية للبنين. كما تخدم المكونات أهداف الدراسة وفروضها إذ تحقق الهدف الأول منها المتمثل في التعرف على المكونات الرئيسية لنموذج متكامل لتطوير الموهبة يناسب بيئة مدارس دار الذكر الأهلية للبنين، والذي من خلاله يتم التعامل مع الفروض لإثباتها أو نفيها.

هناك العديد من الفروق بين نموذج الإثراء عبر المدرسة لرنزولي (Renzulli, 1977; Renzulli & Reis, 1985, 1997)، والنموذج التام لتطوير الموهبة الذي يطرحه الباحث في هذه الدراسة يتمثل في عنصرين هما: مفهوم الموهبة الذي يعتمد عليه النموذج، وهدف ونوعية وعدد البرامج التي يقدمها. من حيث المفهوم فإن النموذجين يتفقان على ضرورة تواجد الثلاث عناصر اللازمة للموهبة، وإن اختلفا في المسميات؛ فبينما أطلق عليها رنزولي القدرات العامة التي تفوق المتوسط، ومستوى من الالتزام العالي بالمهام، ومستوى عالي من الابتكار؛ يطلق عليها الباحث القدرة العقلية العالية، والدافعية الشخصية، والقدرة العالية على الابتكار. ولكن يرى رنزولي أن الموهبة تنتج عن تقاطع الثلاث سمات المذكورة في مفهومه، بينما يرى الباحث أنها مزيجا متجانساً من السمات التي طرحها في مفهومه. ويعتبر هذا الفرق جوهرياً من حيث أن التقاطع يستثني كل ما هو خارج حدوده، بينما يتضمن المزيج المتجانس كل ما دخل في تركيبه. ويرى الباحث أن هذا يعتبر مفهوما أوسع مما طُرح وبالتالي يوسع دائرة الاستقطاب دون أن يخل بالمعايير. أما من حيث هدف البرامج التي يقدمها النموذجين، فإن نموذج الإثراء عبر المدرسة يهدف إلى تحفيز التعلم العالي المستوى المحتوي على التحدي والمتعة، عبر الطيف المدرسي بأنواعه، ومستوياته، وديموغرافيته المختلفة (Renzulli & Reis, 1997)، وهو بذلك يتفق مع النموذج التام لتطوير الموهبة في التوجه العام للهدف. ولكن من حيث نوعية البرامج وعددها فهناك تفاوت بين النموذجين، إذ اقتصر نموذج الإثراء عبر المدرسة على ثلاث أنواع من الإثراء شمل في النوع الأول

جميع الطلاب، واستهدف في النوع الثاني الطلاب المحتاجين إلى برامج التدريب، واختص في النوع الثالث الشريحة المتميزة من الطلاب بأنشطة البحث العلمي الهادف. في المقابل يحتوي النموذج التام لتطوير الموهبة على ثمان برامج موجهة نحو الطلاب، وبرنامجاً واحداً يشمل ثلاث برامج فرعية مساندة، حسب ما سبق تفصيله في وصف النموذج. ويكمن الفرق الحقيقي بين النموذجين في كون أن النموذج التام قد شمل في برامجه جميع متطلبات تحقيق التنويع والتميز التي يتطلبها تطوير الموهبة، بينما أغفل الأخر عناصر يعتبرها الباحث جوهرية مثل التنوع في مواد الإثراء، والرعاية الخاصة، وتفعيل الموهبة من خلال المناشط، والتسريع الأكاديمي، والرعاية النفسية، وتثقيف المجتمع عامة وأولياء أمور الطلاب خاصة، وتدريب المعلمين القائمين على تطوير الموهبة.

الدراسات السابقة:

يستعرض الباحث في هذا المبحث الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعه، ألا وهو تصميم نموذج متكامل لرعاية الموهوبين يشمل الكشف وبرامج الرعاية وما يتعلق به من مواضيع؛ فهي بذلك مصنفة لتشمل دراسات حول الكشف مثل دراسة "أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً بمرحلة الأساس في مدارس القبس بولاية الخرطوم" (بخيت، 2004)، ودراسة براون وآخرون حول "الافتراضات المتضمنة في الكشف عن الطلاب الموهوبين والمبدعين" (Brown & Others, 2005)، منها ما طبق وسائل محددة مثل اختبارات الذكاء (Terman & Oden, 1959)، والتي منها مقياس وكسلر (الخليفة والمطوع، 2002؛ النافع وآخرون، 1979؛ Kaufman, 1992؛ Kaufman & Others, 2006)، ومقياس القدرات العقلية (النافع وآخرون، 1979)، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (أبو حطب وآخرون، 1979؛ Lynn & Irwin, 2004; Owen, 1991)؛ وأخرى لقياس التفكير الابتكاري والتي منها مقياس تورانس (الشنطي، 1983)؛ وأخرى طبقت وسائل كشف متعددة مثل دراسة طائر

السمير (الخليفة وآخرون، 2007)، والأطفال الخوارق (الخليفة، 2008).

كما يشمل هذا التصنيف دراسات عن أثر التدريب على الذكاء لما في ذلك من علاقة بموضوع البحث مثل دراسة " أثر برنامج العبق (اليوسيماس) في تنمية الذكاء وزيادة السرعة لدى تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم " (محمد، 2008)، ودراسة "الذكاء في الإمارات العربية المتحدة" (Khaleefa & Lynn, 2008)، ودراسة دور جمعية الإمارات للموهوبين في رعاية شؤون الموهوبين في الإمارات العربية المتحدة (البيلي، 2006).

ويشمل التصنيف دراسات عن نماذج الرعاية منها، نموذج الإثراء الثلاثي The Enrichment Triad / Revolving Door Model (Renzulli & Reis, 1986, 1998)، ونموذج تعليم الطلاب من ذوي القدرات الرياضية الناضجة مبكراً SMPY'S Model for Teaching Mathematically Precocious Student (Benbow, 1986)، ونموذج المتعلم المستقل للموهوبين The Autonomous Learner Model for The Gifted and Talented (Betts, 1986)، ونموذج خدمات تعلم الإثراء The Learning Enrichment Service (LES) Model (Clifford & Others, 1986).

دراسات حول أسس الكشف:

تعد الإجراءات التي تتبع في الكشف عن الموهوبين من أكثر المواضيع التي يجري مناقشتها والكتابة عنها في مجال رعايتهم. لقد سيطرت مقاييس الذكاء الفردية خلال الجزء الأكبر من القرن الماضي على أساليب الكشف. وعلى الرغم من ظهور نظريات جديدة مثل الذكاء المتعدد لجاردنر (Gardner, 1983) ومفاهيم أوسع للذكاء كتلك التي طرحها كل من ستيرنبيرج وجانيه ورنزولي (Gagne', 1999; Renzulli, 1978; Sternberg, 1985, 1986)، لا تزال الإجراءات المتبعة في الكثير من المؤسسات التربوية المهتمة بالموهوبين تعتمد على نتائج اختبارات القدرات العقلية. ولقد تطور الاعتراف بالحاجة إلى مفهوم أوسع للكشف من البعد النظري والأبحاث المتقدمة إلى توصيات

أصبحت مقبولة بصفة عامة وتدرج في المراجع المهتمة بأدبيات الموهبة.

في هذا الاتجاه تأتي الدراستين، الأولى: "أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً بمرحلة الأساس – حالة تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم" (بخيت، 2004)، والثانية: الافتراضات التحتية للكشف عن الطلاب الموهوبين Assumptions Underlying the Identification of Gifted and talented Students (Brown & Others, 2005). أمّا دراسة بخيت فقد هدفت إلى الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً بين تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس في مدارس القبس بولاية الخرطوم، بالإضافة إلى تناول عدة جوانب لها علاقة بعملية الكشف مثل البناء العاملي لمتغير الموهبة العقلية، والمقارنة بين أسلوبين من أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، والقدرة التمييزية لمتغير الموهبة العقلية، والفروق في درجات الموهبة العقلية التي قد تعزى إلى النوع، ونسب الكفاءة الفاعلية لترشيحات المعلمين، والكشف عن الموهوبين عقلياً من متدني التحصيل الدراسي.

استخدم الباحث وسائل كشف عدة، منها الرئيسية والثانوية. أما الرئيسية فتمثلت في ترشيحات المعلمين، واختبارات التحصيل الدراسي عدا الرياضيات، واختبار الرياضيات، ومقياس المصفوفات المتتابعة العادي كمقياس للذكاء، ومقياس الدوائر لتورانس كمقياس للإبداع، وقائمة تقديرات المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين. وتمثلت وسائل الكشف الثانوية في مقياس ولاش وكوجان للابتكارية، ومقاييس السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرنزولي، وسجلات التلاميذ.

توصل البحث إلى أن تحديد نسبة الموهوبين في المجتمع (المدرسي) ربما يعتمد على النقاط الفاصلة التي يحددها القائمون على ذلك المجتمع حسب منحنى التوزيع الطبيعي، كما تعتمد على عدد وسائل الكشف المستخدمة في قياس الموهبة. وكشفت الدراسة عن نسبة 10٪ من الموهوبين بحدود ثقة (8٪ – 12٪)، مع وجود فروق نوعية بين التلاميذ والتلميذات لصالح التلميذات بمستوى دلالة (0,026). كما توصل البحث إلى صعوبة

معالجة بيانات الكشف، إذ أن الكيفية التي تعالج بها بيانات الكشف عن الموهوبين تؤثر على عدد الموهوبين ونسبتهم، وهي قضية عالقة لم تجد حلاً يمكن الركون إليه. ويؤكد البحث أنه يمكن توظيف ترشيحات المعلمين في عملية الكشف عن الموهوبين، وأنه في حالة استخدام ترشيحات أكثر من معلم تزداد الكفاءة والفاعلية.

الدراسة الثانية (Brown & Others, 2005) تهدف إلى التعرف على افتراضات التربويين المتضمنة في الكشف عن الطلاب الموهوبين والمبدعين. في سبيل ذلك صمم الباحثون استبياناً حوى عشرون عنصراً عكست التوجهات الحكيمة للمنظرين، والباحثين، والكتاب الرئيسيين في حقل الموهبة عندما بدأت المفاهيم الشمولية للموهبة في الظهور. شملت عينة البحث 6000 مشارك من أساتذة الجامعات، والقادة التربويين في تعليم الموهوبين، والأخصائيين في الموهبة والإبداع، والإداريين، ومعلمي الفصول. توصل البحث إلى أن هناك اتفاق عام حول الحاجة إلى نظام للكشف أكثر مرونة من النظام المتبع والمعتمد على معدلات الذكاء. كما تؤكد نتائج الدراسة أن الافتراضات حول التقنيات المستخدمة في الكشف تؤثر بالتأكيد على الآليات والإستراتيجيات المستخدمة في فرز والتعرف على الطلاب الموهوبين والمبدعين. وتفيد نتائج البحث أن هناك رفض للتوجه الذي يحد من وسائل الكشف، ودعم قوي للتوجه الداعي لاستخدام وسائل كشف متعددة.

دراسات حول مقاييس الذكاء والتفكير الابتكاري:

تشمل هذه المجموعة دراسات تيرمان وَ أودين (Terman & Oden, 1959) حول الكشف عموماً، وَ كوفمان (Kaufman, 1992)، وكوفمان وآخرون (Kaufman & Others, 2006)، والنافع (1979)، والخليفة والمطوع (2002) حول مقياس وكسلر خصوصاً؛ وَ لين وَ إرونج (Lynn & Irwin, 2004)، وَ أوين (Owen, 1991) حول المصفوفات المتتابعة المعياري؛ ودراسة النافع وآخرون (1979)، ودراسة الشنطي (1983)، عن مقياس الدوائر لتورانس للبيئتين السعودية والأردنية على التوالي.

تعد دراسة تيرمان حول الكشف عن الموهوبين (Terman & Oden, 1959) من أولى الدراسات وأقدمها، كما أنها تعد من أعمق وأطول الدراسات في العالم (Colangelo & Davis, 2003) التي تابعت العينة الأصلية لفترة تزيد على أربعين عاماً. بدأت الدراسة في عام 1921م عندما طبق تيرمان وفريقه مقياس ستانفورد – بينيه على مجموعة من الطلاب جرى تصنيفهم من قبل معلميهم بأنهم شديدي الذكاء. تضمنت القائمة النهائية طلاباً من عدة مدن في ولاية كاليفورنيا بمتوسط عمري 12 عاماً، ومن الذين حققوا أكثر من 135 درجة على مقياس الذكاء. على الرغم من أن هذه الدراسة قد تضمنت نسب غير متكافئة من الأعراق التي تكون المجتمع الأمريكي إذ شملت نسبة أعلى من اليهود، وقللت من وجود الأقليات، واستثنت الصينيين، إلاّ أن الاهتمام بها أنتج تسع دراسات متابعة ميدانية لأفراد العينة الأصليين في اتجاهات عدة منها التعليم، والتطور المهني، والتطور النفسي والاجتماعي، وحتى التطور البدني. تفيد نتائج الدراسة أن متوسط درجات أفراد العينة الذين طبق عليهم مقياس ستانفورد – بينيه من الذكور 151.5، ومن الإناث 150، ومن الجنسين 151، كما تراوح معدل الذكاء بين 135 إلى 200، مع تحقيق 77 شخصاً 170 درجة فأكثر.

أجرى كوفمان (Kaufman, 1992)، وكوفمان وآخرون (Kaufman & Others, 2006) دراستين حول مقياس وكسلر للذكاء بينتا أنه ضمن مجال القياس النفسي، يظل مقياس وكسلر الأكثر والأوسع انتشاراً من بقية المقاييس. كما أن المفاهيم، والأساليب، والإجراءات المتضمنة في تصميم المقياس جعلته ذو تأثير بالغ لدرجة أنه وجّه تطوير غالبية الاختبارات والبحوث في مجال التخصص لأكثر من نصف قرن (Flanagan, McGrew, & Ortiz, 2000).

في تقييم استخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة، وَ وكسلر لذكاء الأطفال ما قبل المدرسة بلغ عدد أفراد العينة المستخدمة 2200 مفحوصاً تراوحت أعمارهم بين 6 إلى 16 سنة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث تم

اختيارهم بناء على النوع، والمنطقة الجغرافية، ومستوى تعليم الأبوين، والناحية الإثنية. النتائج التي توصلت إليها كلتا الدراستين تدل على المستوى الفني الممتاز للمقاييس التي درست، وأن لها مميزات عديدة تعزز من قيمتها في الكشف عن الموهوبين. كما أكدت الدراستين صدق المقاييس، وتحيز بنودها في الأعمار الأعلى، وتركيزها على السرعة التي قد تحد من أداء الموهوبين. كما بينت الدراسة الأولى عدم استقرار درجات المقاييس الفرعية. كما تستنتج الدراسة الثانية أن مقياس وكسلر الرابع يعد الأفضل من بين جميع المقاييس في نفس منظومة مقاييس وكسلر حتى في وجود نقاش حول الأسس التي بنيَ عليها المقياس، إذ أن خصائصه السيكومترية رائعة. وتوصي الدراسة بشدة باستخدام النسخة الرابعة من المقياس.

قام الباحثون (النافع وآخرون، 1979) في هذه الدراسة بتأليف اختبار للقدرات العقلية للبيئة السعودية مركزاً على الجوانب الرئيسية في التفكير بدأت باستعراض الإطار النظري المتعلق بالقدرات العقلية. وقد اتضح أن القدرة العقلية العامة يمكن أن تصنف إلى قدرات فرعية رئيسة هي "القدرة اللغوية" و "القدرة العددية" و "القدرة المكانية" و "القدرة على التفكير الاستدلالي"، وأن كل قدرة يمكن أن تتضمن بعض القدرات الخاصة (ثرستون، 1941م ؛ البهي، 1976م؛ أبو حطب، 1980). لذا فقد تم إعداد مقياس للقدرات العقلية بناءً على هذا التصور النظري تضمن 166 بنداً في القدرة اللغوية والتي تشمل معاني الكلمات، وفهم المعاني، والاستدلال اللفظي، والعلاقات اللفظية؛ والقدرة العددية والتي تشمل المتعلقات العددية، وسلاسل الأعداد، والعلاقات، وحل المسائل؛ والقدرة المكانية والتي تشمل التعرف على الأشكال المختلفة، وعلاقات الأشكال، والأشكال المتداخلة؛ والقدرة على التفكير الاستدلالي والتي تشمل إكمال علاقات الأشكال، والاستدلال عن طريق الأشكال، والاستدلال عن طريق الصور، والاستدلال على المساحات والحجوم.

وقد تم تجريب المقياس في مرحلته الأولى على 180 طفلاً وطفلة، حيث تم حذف

بعض بنود الاختبارات واستيفاء بعضها الآخر بناء على التدرج في الصعوبة وقدرتها على التمييز. وبناء على نتائج التجربة الاستطلاعية تم اختيار 81 بنداً موزعة على القدرات الأربع، بحيث أصبحت بنود القدرة اللغوية 24 بنداً، والقدرة العددية 20 بنداً، والقدرة المكانية 19 بنداً، والقدرة الاستدلالية 18 بنداً.

أظهرت نتائج دراسات الثبات التي أجريت على المقياس أنه يتمتع بقدر جيد من الثبات، حيث تراوحت معاملات ألفا برونباخ بين 0.77 و 0.88 للقدرات الأربع وبلغ معامل ألفا للمقياس الكلي 0.94. كما تراوحت قيم معامل الثبات بالتجزئة النصفية بين 0.56 و 0.79 للقدرات الأربع و 0.88 للمقياس الكلي. كما تم حساب الثبات للفئات العمرية المختلفة ووجد أنها جيدة. كما تم حساب صدق المقياس من خلال التحري عن صدق التعلق بمحك وصدق تكوينه الفرضي. فقد كانت معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والتحصيل الدراسي لعام 1409، (1988م) بين 0.21، 0.43 وللمقياس الكلي 0.37 للمرحلة الابتدائية. وبلغت للمرحلة المتوسطة بين 0.27 و 0.46 للقدرات الأربع و 0.43 للمقياس الكلي. وتعتبر هذه المؤشرات منسجمة مع طبيعة العلاقة المتوقعة بين التحصيل الدراسي ومقياس القدرة العقلية (Anastasi, 1976).

وقد حسبت العلاقة بين المقياس ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) وأظهرت النتائج أن علاقة الجزء اللفظي لمقياس وكسلر بلغ 0.75، 0.63، 0.57، 0.53 مع القدرات اللغوية، العددية، المكانية، والاستدلالية على التوالي، وكان معامل ارتباط القدرات اللغوية، العددية، المكانية، والاستدلالية بالجزء العملي من مقياس وكسلر 0.59، 0.48، 0.55، 0.47 على التوالي، وبلغ معامل ارتباط مقياس القدرات بالجزء العملي من وكسلر 0.63 وتدل هذه المعاملات على اشتراك مقياس القدرات مع مقياس وكسلر في قياس سمة واحدة (الذكاء). كما تم التحري عن صدق تكوين المقياس الفرضي من خلال اختبار دلالة الفروق للفئات العمرية المختلفة (9-16 سنة). وقد أظهرت النتائج أن الفئات العمرية المختلفة تختلف بدلالة إحصائية، وأن

متوسطات هذه الفئات تزيد بزيادة العمر. وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي وجود عامل واحد تشبعت عليه القدرات الأربع. كما تشبعت القدرات الأربع – أيضا – مع الجوانب اللفظية والعملية لمقياس وكسلر على عامل واحد مما يدل على قياس هذين المقياسين لعامل واحد وهو القدرة العقلية العامة. كما تم استخراج الدرجات التائية للدرجات الخام في القدرات الأربع لكل فئة عمرية من 9 – 16 سنة، حيث تراوحت الدرجات التائية بين 31 – 90. كما تم استخراج نسب الذكاء بحيث يكون متوسط الذكاء 100 درجة وانحرافه المعياري 15 درجة. وقد تراوحت نسب الذكاء الانحرافية بين 71 – 180 درجة. كما تم استخراج الميئينيات المقابلة لتلك الدرجات. وعموماً أظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجات عالية من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام في عمليات الكشف عن الموهوبين.

في دراسة للنافع وآخرون (1979) تم اختيار اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل لتقنينه للبيئة السعودية. ويعزوا الباحثون سبب ذلك إلى أنه، مع اختبار ستانفورد – بينيه يمثلان الاختبارين الرئيسيين الذين يستخدمان في الكشف عن الأطفال الموهوبين في مجال الذكاء في العديد من المجتمعات والثقافات المختلفة. وقد تم اختيار اختبار وكسلر على اختبار ستانفورد – بينيه لتفادي اختبار وكسلر لبعض العيوب الرئيسية لاختبار ستانفورد – بينيه مما جعله أكثر فعالية في قياس أنشطة القدرات العقلية الرئيسية من اختبار ستانفورد – بينيه. ولقد ترجم فريق العمل الاختبار آخذين في الاعتبار المحافظة على الوظيفة العقلية التي تقيسها الأسئلة أو الاختبار، مع المحافظة على مستوى صعوبة السؤال، وأن تعكس الترجمة أهداف الاختبار الأصلي ومحتواه. وبناء على ما سبق فقد تم ترجمة وتعديل واستبدال بعض أسئلة المقياس كما تمت مراجعة تعليمات الاختبار ومعايير التصحيح، وعرضت النسخة المعدلة على بعض المحكمين من بين أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وأُخذ بمقترحاتهم. وقد استخدمت اللغة العربية المبسطة كأسلوب لإعطاء تعليمات الاختبار وأسئلته لتجنب التحيز البيئي وقد تم تطبيق الاختبار في مرحلته الاستطلاعية على عينة

من البنين والبنات قوامها 161 طالباً و147 طالبة. واختيرت البنود بناءً على تمتعها بمستوى صعوبة مناسب، وبقدرة تمييزية مناسبة. كما حسبت المؤشرات الأولية للثبات والصدق.

طبق المقياس على عينة من البنين والبنات قوامها 243 طالباً وطالبة، واستخرجت معاملات الثبات بعدة طرق، حيث تراوحت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين 0.65 و 0.84 للاختبارات الفرعية. كما بلغت قيم الثبات للجزء اللفظي 0.93 وللجزء العملي 0.84 وللاختبار الكلي 0.95 وتعد هذه القيم مقاربة لنظيراتها في النسخة الأمريكية، حيث تراوحت قيم الثبات بين 0.70 و0.86 للاختبارات الفرعية و 0.94 للجزء اللفظي، و 0.90 للجزء العملي، و 0.96 للاختبار الكلي (Wechsler, 1974). كما حسب الثبات بطريقة الإعادة بفاصل زمني مقداره 10 أيام، وقد تراوحت معاملات الثبات بين 0.73 و 0.94 للاختبارات الفرعية، بينما تراوحت هذه المعاملات بين 0.70 و 0.86 للصورة الأمريكية (Wechsler, 1974). كما بلغت معاملات الثبات للأجزاء اللفظية والعملية وللاختبار الكلي 0.96 و 0.95 و 0.96 على التوالي، وهي مقاربة لمثيلاتها في الاختبار الأصلي وفي الصورة الكويتية والأردنية (أبو علام، 1989م ؛ عليان والكيلاني، 1988م). كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا بين 0.73 و 0.95 للاختبارات الفرعية، كما بلغت للجزء اللفظي 0.98 وللجزء العملي 0.88 وللاختبار الكلي 0.97 وتعتبر هذه القيم مرتفعة جداً. على الرغم من أن ثبات الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل قد حسب بطرق مختلفة إلا أن جميع هذه الطرق أظهرت أن الصورة السعودية تتمتع بثبات جيد. بيد أن هذه القيم أقل للاختبارات الفرعية من نظيراتها في الأجزاء اللفظية والعملية أو الاختبار الكلي. ولما كان ثبات أي اختبار مرتبط بعدد البنود المتضمنة، فإنه من الطبيعي أن يكون ثبات الأجزاء اللفظية والعملية أو الاختبار الكلي أعلى من ثبات كل اختبار فرعي على حده.

استخدم التحليل العاملي للتعرف على العوامل المكونة للاختبار، حيث أمكن

التوصل بالإضافة إلى العامل العام إلى ثلاثة عوامل متعلقة بالمفهوم اللغوي والتنظيم الإدراكي والتحرر من المشتتات. وتعد هذه النتائج مشابهة لما توصلت إليه بعض الدراسات الأخرى (Kaufman, 1975; Lee & Lam, 1988). كما استخدمت المقارنة بين الفئات العمرية المختلفة للتعرف على قدرة الاختبار على التمييز بينها. وقد أظهرت النتائج قدرة الاختبار على التمييز بين الفئات العمرية المختلفة بدءاً بالفئة العمرية 6 سنوات وانتهاءً بالفئة العمرية 16 سنة. وقد تمت المقارنة أيضاً بين العاديين والمتأخرين دراسياً والمتأخرين عقلياً. وأظهرت النتائج أن هذه المجموعات تختلف عن بعضها بدلالة إحصائية، مما يؤكد قدرة الاختبار على التمييز بين هذه الفئات الثلاث.

كما حسبت العلاقة بين اختبار الذكاء الجمعي واختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل فبلغت 0.75 مما يدل على أن الاختبارين يقيسان سمة واحدة على الرغم من تباينهما في النهج والمحتوى. كما حسبت العلاقة بين التحصيل الدراسي لعام 1979م والاختبار الكلي فبلغ معامل الارتباط 0.60، كما بلغ معامل الارتباط بين الأجزاء اللفظية والعملية وبين التحصيل الدراسي 0.57 و 0.58 على التوالي. وتعتبر هذه النتائج جيدة حيث أشار ساتلر (Satler, 1982) بعد استعراض الدراسات التي حاولت إيجاد العلاقة بين اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل واختبار التحصيل – المقنن أو المدرسي – إلى أن وسيط معاملات الارتباط يتراوح بين 0.30 – 0.80. لذا فإنه يمكن القول بأن مؤشرات صدق التعلق بمحك تعد ضمن الحدود المتوقعة لطبيعة العلاقة بين اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل والتحصيل الدراسي.

في سبيل تقنين المقياس، تم سحب عينة ممثلة من البنين والبنات بطريقة عشوائية طبقية من جميع مراكز الإشراف التربوي بمدينة الرياض، وقد بلغت عينة التقنين من المدارس الحكومية 1169 طفلاً وطفلة بواقع 594 طفلاً من 575 طفلة. كما أضيفت لهذه العينة 90 طفلاً و89 طفلة من المدارس الأهلية ومدارس التربية الفكرية لتصبح العينة الكلية للمقياس 1348 طفلاً وطفلة، وقد حددت الخصائص الأساسية للعينة مثل

حجم الأسرة، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، ورب الأسرة، وترتيب الطفل في الأسرة. كما تم استخراج الدرجات الموزونة لكل اختبار فرعي للفئات العمرية المختلفة وللأجزاء اللفظية والعملية، وللاختبار الكلي، وقد اختيرت الدرجة 100 لتمثل متوسط مستوى الذكاء والقيمة 15 للانحراف المعياري، وتراوح مستوى الذكاء في الجانب اللفظي بين 38 و 168 وفي الجانب العملي بين 31 و176 وأما في الاختبار الكلي فتراوح مستوى الذكاء بين 28 و173. ولقد أدرجت المعايير وخصائص العينة وتفسير مستوى الذكاء في دليل الاختبار (النافع وآخرون، 1979).

وتأتي أهمية هذه الدراسة في كونها مرجعاً أساسياً عن الدراسات السعودية يشمل دراسة عميقة للتوصل إلى مقاييس محلية للكشف عن الموهوبين، وفي كونها أنتجت مقياساً لقياس القدرات العقلية صمم ليلائم البيئة المحلية، كما أنها قننت مقياسين شهيرين ليلائما البيئة المحلية هما مقياس وكسلر واختبار الدوائر لتورانس. ويستخدم المقياس في المملكة العربية السعودية في عمليات الكشف عن الموهوبين ضمن الإجراءات المتبعة في وزارة التربية والتعليم.

هدف بحث الخليفة والمطوع (2002) إلى الكشف عن الفروق النوعية في الترجمة والتكييف البحريني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة وفق القواعد التي وضعتها ((المعتمدية العالمية للقياس)). ويبين البحث أن مقاييس وكسلر للذكاء يمثل ثورة حقيقية في قياس الذكاء، وذلك لأن تعريف وكسلر للذكاء يرجع أولاً إلى نظرية العامل العام، والتي ما تزال تحظى بالمصداقية، ويعود ثانياً: إلى كون تصنيفه لاختبارات الذكاء إلى اختيارات ((لفظية))، وأخرى ((عملية)) كان مقنعاً بالنسبة للممارسين لعلم النفس (Matarazzo, 1972; Kaufman, 1979, 1994; Kaufman & Lichtenberger, 2000). ويشير البحث إلى أن مقاييس وكسلر للذكاء تعد أكثر المقاييس الفردية استخداماً في العالم (Flynn, 1984, 1987; Wechsler, 1981, 1992)، وتبعاً لذلك فقد تمت عملية ترجمة وتكييف هذه المقاييس ذات الأصل الأمريكي إلى كثير من اللغات

والثقافات شملت حتى بعض الدول الغربية. كما جرت محاولات عدة في الدول العربية لترجمة وتكييف مقاييس وكسلر منها مصر، والأردن، وسوريا، والمغرب، والسودان، والكويت، والسعودية، وهناك محاولات جارية في بعض الدول العربية الأخرى. تم إعداد مقاييس الذكاء في الغرب، خاصة في أمريكا، وتبعاً لذلك فهي مقاييس غير متحررة ثقافياً إلى حد يصعب تطبيقها على الواقع المحلي والعربي عامة. ولقد أثبتت نتائج الأبحاث عبر الثقافية أو ذات الطابع المقارن في مجال القياس النفسي عدة مشكلات تنشأ من جراء الاختلافات الثقافية. ويرجع السبب الرئيس في ذلك إلى كون أن كل ثقافة تتميز بمعايير وقيم ومفاهيم تختلف عن الثقافات الأخرى وأكثر المشكلات وضوحاً هي مشكلة اللغة.

ونتيجة للأسباب أعلاه لابد من ترجمة وتكييف هذه المقاييس لكي تتناسب مع البيئة الجديدة بعد تحررها من عوامل التحيز الثقافي.

وتتطلب عملية تطبيق مقاييس الذكاء في الثقافات المختلفة عدة اعتبارات سيكولوجية وقياسية وثقافية وعبر ثقافية ولغوية (Bracken & Barona, 1991; Geisinger, 1994; Greenfield, 1997). وهناك ميزات عدة لترجمة وتكييف المقاييس السلوكية من لغة وثقافة لأخرى، منها تقليل تكاليف بناء اختبارات جديدة من حيث الوقت والجهد والمال، والمقارنات عبر الثقافية، والإحساس بالأمان في حالة وجود اختبار جيد التصميم والبناء (Brislin, 1986; Hambleton, 1993, 1994; Hui & Traindis, 1985; van de Vijver & Hambleton, 1996). ولقد وضعت عدة قواعد لترجمة المقاييس السيكولوجية من لغة لأخرى تشمل كيفية ترجمة المقياس من لغة مصدر المقياس إلى اللغة المستهدفة، وكيفية مراجعة اللغة المستهدفة للغة المقياس الأصلية، وتحكيم المقياس المترجم (Brislin, 1986; Hambleton, & Bollwark, 1991; Ellias, 1989). كما وضعت عدة قواعد علمية من قبل المعتمدية العالمية للقياس لكيفية تكييف المقاييس من حيث تقليل حجم الفروق الثقافية، ومحتوى المواد المقدمة، وتقديم

معلومات مستقرة وثابتة، ومدى الكشف عن الجوانب المتعلقة بالذكاء، وكيفية إعداد المقياس في صورته الجديدة، ومراحل تكييف المقياس، ومعادلة الجوانب المقيسة مفاهيمياً ووظيفياً، وتطبيق المقياس من حيث الإرشادات، وتدريب الفاحصين، وشكل المقياس، وتعديله، ليناسب البيئة المحلية، وتهيئة البيئة المناسبة، وتوثيق حجم التعديلات المجراة.

وأظهرت الدراسات المختلفة (Hambleton & Pastula, 1999; Hambleton, Yu, & Slater, 1999) المتعلقة بترجمة وتكييف مقياس وكسلر لذكاء الأطفال في الثقافات المختلفة، ومن بينها الدول العربية، نتائج متقاربة ومتباعدة مقارنة مع النتائج الأمريكية الأصلية لهذه المقاييس. وعموماً تم الاسترشاد بالتجارب العالمية والإقليمية في مراعاة مشكلات ترجمة وتكييف هذه المقاييس محلياً. كما تم الاسترشاد ببعض القواعد العلمية التي وضعتها المعتمدية العالمية للقياس في عملية ترجمة وتكييف (موذا – 3) في البحرين.

أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية (موذا – 3) في البحرين في عموميتها على الرغم من أنه لم يكن من بين أطفال العينة من له خبرة سابقة بمقاييس وكسلر للذكاء أن الاستجابة العامة كانت مرضية لمعظم الاختبارات، وهذا ما يشير إلى إمكانية تطبيق هذا المقياس في البيئة المحلية؛ إذا تمت عملية تكييف بنوده لكي تتلاءم مع البيئة الجديدة. كما كشفت النتائج عن بعض البنود المتحيزة في الاختبارات الفرعية خاصة اختبار المعلومات. وحسب نتائج الدراسات الاستطلاعية، لقد أجريت بعض التعديلات بالنسبة للأسئلة غير المناسبة وهي التي لم يستجب لها الأطفال في البحرين. وهناك عدة اعتبارات تمت مراعاتها في التعديل كما ورد في قواعد ((المعتمدية العالمية للقياس)). وسوف نحاول في الجزء اللاحق متابعة بعض التعديلات التي أجريت على المقياس الأصلي.

أما بالنسبة للدراسة الرئيسة (الخليفة والمطوع، 2002)، فتفيد الدراسة أنه تم

تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة (6 - 16 سنة) على عينة من دولة البحرين عددها 1018 طفلاً، شملت 33 فئة عمرية من عمر 6 إلى 16 سنة، وفي كل سنة تنقسم الفئة إلى ثلاثة أشهر. كما تم اختيار العينة حسب النوع حيث كانت نسبة الذكور 473 (46٪) والإناث 545 (54٪)، كما غطت عينة الأطفال مستويات تعليمية مختلفة: ما قبل المدرسة (2.1٪)، وابتدائي (58.6٪)، وإعدادي (26.4٪)، وثانوي (11.9٪). أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الذكور كانت (46٪) بينما كانت نسبة الإناث (54٪). وكان متوسط درجات الذكاء اللفظي بالنسبة للأطفال الذكور 98.76 والإناث 100.43 وذلك بفارق 1.67 لصالح الإناث. وبالنسبة لدرجات الذكاء العملي فكانت 91.19 بالنسبة للذكور و90.48 بالنسبة للإناث وذلك بفارق 0.71 لصالح الذكور. أما بالنسبة لدرجات الذكاء الكلي فكانت 94.81 للذكور و95.35 للإناث وذلك بفارق 0.54 لصالح الإناث. لقد كانت أكثر ثلاثة اختبارات فرعية تتفوق فيها الإناث على الذكور في دولة البحرين هي: المتشابهات، والمدى العددي، والترميز. أما أكثر الاختبارات التي تفوق فيها الأطفال الذكور على الإناث كانت هي: المتاهات ورسوم المكعبات والحساب وتجميع الأشياء وتكميل الصور. كما كانت أعلى نسبة ذكاء مسجلة في البحرين وفقاً لنتائج هذه الدراسة هي 155 أحرزها طفل ذكر عمره (8 سنوات و7 أشهر) بينما أعلى نسبة ذكاء مسجلة بالنسبة للإناث كانت 140 أحرزتها طفلة عمرها (6 سنوات و10 أشهر). وتفيد الدراسة أن إحدى المميزات الفريدة للطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال هو وجود أربعة عوامل أو أدلة مكونة للذكاء وهي: دليل الاستيعاب اللفظي، والتنظيم الإدراكي، وسرعة معالجة المعلومات، والتحرر من تشتت الانتباه. ويمكن الاستفادة من هذه الأدلة بصورة جيدة في التطبيقات الإكلينيكية للمقياس.

وبمقارنة نتائج الدراسة مع التجارب العربية، وفي حدود علم الباحثين،وجد أن هناك دراسة عربية واحدة تعلقت بدراسة تحيز بنود مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل (الصورة السعودية). ولكن هذه الدراسة لم تعالج موضوع الفروق النوعية في الاختبارات الفرعية وفي درجات الذكاء اللفظي والذكاء العملي والذكاء الكلي. فقد

أظهرت دراسة القاطعي عدم تحيز بنود المقياس بالنسبة للنوعين (القاطعي، 1993). ولكن وجد النافع والقاطعي والسليم (1995) أن متوسط ذكاء الذكور كان (110.03) والإناث (108.44) في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – المعدل (الصورة السعودية) بالنسبة للمجموعة خاصة من الأطفال الموهوبين وليس في عينة عامة للتقنين. وفي السودان كان متوسط درجات ذكاء الذكور (98.1) والإناث (90.3) بفارق 8 درجات في مقياس وكسلر لذكاء الراشدين – المعدل (الخليفة وطه وعشريه، 1995) بينما الفارق في البحرين كان حوالي 6 درجات بالنسبة لمقياس الراشدين. وخلصت الدراسة إلى أن الصورة البحرينية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة أثبتت مصداقيتها مقارنة مع عينة التقنين الأمريكية، والبريطانية وكذلك بعض التجارب العربية. وتأتي أهمية الدراسة في أنها تبين متوسط الذكاء الكلي للأطفال الموهوبين من الذكور (136)، ومن الإناث (133) في مملكة البحرين، وأنها كذلك تبين مصداقية المقياس المعدل مقارنة مع عينتي التقنين الأمريكية والبريطانية، وكذلك بعض التجارب العربية مما يضيف إلى القوة المعروفة عنه.

في دراسة محتوى من قبل لن وإرونج (Lynn & Irwing, 2004) شملت 57 دراسة عن الفروق بين الجنسين في معدلات الذكاء لعينات من المجتمع العام طبق عليها مقياسي المصفوفات المتتابعة المعياري والملون، تبين عدم وجود فروق بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 14 سنة، ولكن حصول الذكور منهم على معدل أعلى من عمر 15 سنة إلى سن الكبَر. كما بينت النتائج أن الفروق ضمن الراشدين كانت لصالح الذكور بمعدل 0.33d، ما يعادل 5 نقاط على مقياس الذكاء. تنفي هذه النتائج التأكيدات المتكررة من أنه ليس هناك فروق بين الجنسين في نتائج المصفوفات، وتؤيد هذه النتائج نظرية أن الفروق لصالح الذكور تظهر من سن 15 سنة. وأظهرت دراسة محتوى 15 بحثاً حول عينات من الأطفال طبق عليهم مقياس المصفوفات المتتابعة الملون أنه ضمن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 إلى 11 سنة تميز الذكور بمقدار 0.21d، والذي يعادل 3.2 نقطة على مقياس الذكاء. وكانت هذه

الدراسة عن الأطفال والراشدين بصورة عامة، وتأتي أهميتها لما لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث من الموهوبين من أهمية في الكشف عنهم.

هدفت دراسة أوين (Owen, 1991) إلى فحص ملائمة مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري لمجموعات من الطلاب البيض، والملونين، والهنود والسود في الصف السابع العادي بجنوب أفريقيا. ولقد بينت النتائج وجود فروق قليلة جداً في ثبات الاختبار، ومستوى ترتيب صعوبة الفقرات، والقيمة التفريقية (التمييزية) للفقرة، وتحميل الفقرات على العنصر الرئيسي، مما يدل من الناحية السيكومترية أن المقياسين ليسا منحازين ثقافياً. ومع ذلك فإن الاختبار لا يغفل الثقافة أو العرق، حيث يظهر ذلك من خلال التحليل بين الأعراق أن الجزء الأكبر من الممتحنين من السود والبيض يتوافقون مع النمط العام لمجموعاتهم. كما تظهر المجموعات فروق كبيرة في متوسطات الاختبار، خصوصاً بين الطلاب السود والبيض حيث يصل الفرق إلى حوالي 3 نقاط انحراف معيارية. فيما يخص طبيعة هذه الفروق، فقد وجد أن الفقرات التي تفرق بطريقة أفضل داخل المجموعة هي كذلك الفقرات التي أظهرت الفروق الأكبر بين المجموعات. ويخلص البحث إلى أنه على الرغم من الخواص المتماثلة للمصفوفات المتتابعة للمجموعات المختلفة، إلاّ أن الاختبار مع ذلك يعد غير ملائماً للاستخدام كمقياس عام له معايير عامة للطلاب السود والبيض عند مستوى 7 نقاط انحراف معيارية. وعموماً كشفت النتائج عن مناسبة المقياس لمجموعات متباينة من الأعراق داخل الدولة الواحدة. ولهذا السبب يصلح المقياس للكشف عن الموهوبين من خلفيات إثنية مختلفة.

هدفت دراسة الشنطي (1983) حول اختبارات تورانس المعدلة للبيئة الأردنية إلى التعرف على دلالات صدق اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي وثباتها في صورتها المعدلة للبيئة الأردنية للصورة اللفظية والشكلية معاً. طبق المقياس المعدل على عينة عشوائية من 282 طالباً وطالبة من الصفوف الإعدادية الثلاثة من مدارس محافظة عمان

العاصمة للعام الدراسي 1982 - 1983م. ولقد قسمت العينة إلى مجموعتين، الأولى من الطلبة ذوي الموهبة والإبداع المرتفع حسب تقديرات المعلمين، وعددها 147 طالباً وطالبة، والثانية من ذوي الموهبة والإبداع المنخفض حسب تقديرات المعلمين أيضاً، عددها 135 طالباً وطالبة.

ولقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لصالح ذوي الإبداع العالي في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية للطلبة على المقياس وصورتيه اللفظية والشكلية، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية على المقياس ودرجات المقياس الفرعية للطلاقة، والمرونة، والأصالة. كما بينت الدراسة وجود معاملات ثبات للمقياس بلغت 0.70 للصورة اللفظية، و 0.66 للصورة الشكلية. وتأتي أهمية الدراسة في أنها أوجدت للبيئة الأردنية مقياساً معدلاً يلائم خلفيتها الثقافية يمكن استخدامه لقياس مستوى الإبداع، وهي بذلك تعد إضافة إلى جملة المقاييس التي أثرت المكتبة العربية، وأيدت بنتائجها المختلفة ملائمة هذه المقاييس للبيئة العربية بعد تعديلها.

دراسات حول وسائل الكشف المتعدد:

يشمل هذا الجزء من الدراسات السابقة دراستين الأولى دراسة طائر السمبر (الخليفة، 2004؛ الخليفة وآخرون، 2007)، والثانية دراسة حول الأطفال الخوارق (الخليفة، 2008). تهدف دراسة طائر السمبر كأسلوب للكشف المتعدد عن الموهوبين (الخليفة، 2004) إلى تحديد نسبة الموهوبين عند استخدام أساليب كشف متعددة من خلال مشروع طائر السمبر في السودان. كما تهدف كذلك لتحديد نسبة الأوزان المختلفة لطرائق الكشف المتعددة في حساب عامل الموهبة العقلية. تم تطبيق أدوات متعددة للكشف عن الموهوبين في هذه الدراسة هي: اختبار الرياضيات، واختبارات التحصيل الدراسي، واختبار المصفوفات المتتابعة المعياري كمقياس للذكاء، واختبار

الدوائر للتفكير الابتكاري، وقائمة تقديرات المعلم لسمات الموهوبين، على 955 طفلاً من تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس منهم (52.9٪) ذكور، و (47.1٪) إناث، وتراوحت أعمارهم بين (8 – 12) سنة.

تبين الدراسة أنه في العموم، ترتبط بعملية الكشف المتعددة مشكلة اختيار الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة البيانات الخاصة عن الموهوبين وتحديد النسب والأعداد المطلوبة للبرامج التربوية الإسراعية و الإثرائية والإرشادية بصورة ذات مصداقية وكفاءة عالية. وأثبتت التجارب أنه كلما تنوعت وتعددت أساليب الكشف قلت نسبة الخطأ في عملية الاختيار إذا تمت معالجة البيانات المجموعة بأساليب إحصائية سليمة. كما تبين الدراسة أنه في بعض الدراسات الغربية، يعتمد الأسلوب الأكثر شيوعاً في تحديد الموهوبين على معيار ترشيح المعلمين بنسبة 91٪، ثم معيار مقاييس الذكاء بنسبة 90٪، ثم درجات تحصيل التلاميذ الدراسي بنسبة 50٪، ثم ترشيح أولياء الأمور والترشيح الذاتي بنسبة 6٪ (Wilkc, 1985). وعلى المستوى الإقليمي تتضمن وسائل الكشف عن الأطفال الموهوبين في مصر التحصيل الدراسي، ومقاييس القدرات العقلية، والقدرة الابتكارية. وفي الكويت، طبقت أساليب التحصيل الدراسي في الرياضيات، واللغة العربية، ومقاييس الذكاء الجمعية (مقياس المصفوفات المتتابعة)، ومقاييس الذكاء الفردية (مقياس وكسلر لذكاء الأطفال)، واستمارة المعلم وولي الأمر. وحددت الكويت نسبة ذكاء 120 وأكثر. وفي برنامجها الضخم في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين، واستخدمت السعودية وسائل الكشف التالية: تقديرات المدرسين، ودرجات التحصيل الدراسي، والتحصيل في العلوم والرياضيات، واختبارات القدرات العقلية، واختبار التفكير الابتكاري، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال – المعدل. كما حددت السعودية كذلك نسبة ذكاء 120 وأكثر (النافع وآخرون، 2000).

وتعتبر الدراسة أن تجربة الأردن، الممثلة في مدرسة اليوبيل، من التجارب المهمة في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم في العالم العربي (جروان 1998،

2002). وتستخدم في المدرسة ثلاث وسائل هي: (أ) العلامات المدرسية على مدى 5 فصول دراسية كمؤشر على التحصيل الدراسي (ب) قائمة السمات السلوكية وتضم 20 فقرة تعبأ من قبل المعلمين (ج) الاستعداد الأكاديمي ويضم التفكير اللفظي، والرياضي والمنطقي وهي تشبه اختبار الاستعداد المدرسي الأمريكي. أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (صادق وآخرون، 1996) فقد اختارت الأساليب المتعددة التالية في عملية الكشف عن الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي وهي (أ) الذكاء العام، و(ب) الابتكار (بمكوناته الثلاثة الطلاقة والمرونة والأصالة)، و(ج) تقديرات المعلمين للتلاميذ الموهوبين، و(د) التحصيل الدراسي العام (ه) التحصيل الدراسي النوعي في بعض المواد الدراسية. وتم تجريب هذه الأدوات في عدة دول عربية (مصر، والعراق، وتونس، والإمارات) على الصفين الثالث والسادس من كل دولة. وأثبتت الأساليب المطبقة درجات معقولة للصدق والثبات وأوصت المنظمة باستخدامها في بقية الدول العربية. وبالفعل تم تطبيق وتجريب هذه الأساليب المتعددة التي اقترحتها المنظمة في مشروع طائر السمبر بالسودان. كما تم الاستهداء بالتجارب الإقليمية الأخرى في الكويت ومصر والسعودية فضلاً عن تجربة الأردن الثرية.

مع التباينات الكثيرة في طرق استخدام أساليب ووسائل وأدوات الكشف المتعددة هناك تباينات أيضاً كبيرة في تحديد نسبة الموهوبين حول العالم، فمثلاً، في أمريكا تم تحديد نسبة 3 - 5٪ من مجموعة الطلبة الأوائل (David & Rimm, 2001)، وتعرف بعض الولايات المتحدة الأمريكية الموهبة في إطار محدد وهو 3٪ ممن يقعون في نقطة القمة في قدراتهم، وتحدد ولايات أخرى إنحرافين معياريين فوق المتوسط حوالي 2.3٪، وتشترط ولايات أخرى حصول الطالب على درجة 130 وأعلى في مقياس للذكاء (Cassidy & Johnson, 1986). وفي العالم العربي، تم الكشف في مصر وتونس والعراق والإمارات على نسبة 5٪ من الموهوبين. وقد ترتفع نسبة احتياط أو حوض (pool) الموهبة إلى 25٪ والتي من خلالها يمكن اختيار التلاميذ الموهوبين (Renzulli, 1979).

أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج الهامة تمثلت في الآتي:

أولاً: تحديد نسب الأوزان المختلفة لطرائق الكشف المتعددة في حساب عامل الموهبة العقلية.

فقد أظهرت نتائج التحليل العاملي أن أعلى معاملات للدرجات التائية كان بالنسبة لمؤشر التحصيل الدراسي الكلي عدا الرياضيات (0.35)، ثم لمؤشر تحصيل الرياضيات (0.33)، وتلا ذلك السمات الشخصية من خلال قائمة تقديرات المعلمين (0.31)، ثم الذكاء من خلال مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (0.26)، بينما كانت أقل معاملات الدرجات التائية بالنسبة للابتكارية من خلال مقياس الدوائر لتورانس (0.12).

ثانياً: تحديد نسبة التلاميذ الموهوبين وفقاً لمحكات الكشف المتعددة عن الموهبة العقلية، إذ بلغ العدد الكلي للموهوبين 94 مفحوصاً بنسبة 10٪ وتراوحت نسبتهم في المجتمع بحدود ثقة 8 – 12٪.

ثالثاً: تحديد نسبة الموهوبين عند استخدام طريقة الجمع الجبري للدرجات التائية مقارنة بالمعادلة المرجحة للموهبة العقلية، حيث كشفت نتائج الدراسة أن عدد الموهوبين حسب المعادلة المرجحة هو 94 بينما هم 77 من خلال معادلة الجمع الجبري للدرجات التائية بنسبة 8٪ بحدود ثقة 6٪ – 10٪ (بخيت، 2004).

ولتحديد نسبة الموهوبين بدقة تؤيد الدراسة استخدام كل من أسلوبي المعادلة المرجحة والجمع الجبري في تحليل البيانات الإحصائية، ويجب في هذه الحالة أن يحقق الطفل المختار شرطي المعادلتين. ولكن في حالة إعطاء وزن أكبر في طرق الكشف عن الأطفال الموهوبين من خلال مؤشر التحصيل الدراسي، ونتائج السمات الشخصية، والتحصيل الخاص في أحد العلوم كالرياضيات مثلاً، ربما يفضل في هذه الحالة استخدام طريقة الجمع الجبري. ولكن إذا كان هناك وزن أكبر في عمليات الكشف عن الموهوبين من خلال مقاييس الذكاء ودرجات الإبداع ربما يفضل استخدام أسلوب

المعادلة المرجحة. فضلاً عن ذلك، ربما تتحدد معرفة أفضل الأساليب أو المعادلات الإحصائية بنوعية البرامج الإثرائية، أو التسريعية، أو الإرشادية المقدمة بالنسبة للموهوبين ومعرفة أي من المجموعتين كان أكثر استفادة من البرنامج المقدم (الخليفة وآخرون، 2007). وتكمن أهمية الدراسة في كونها أرست القواعد لخطة قومية للكشف عن الموهوبين ورعايتهم وفق معايير محددة، وهدف استراتيجي مرتبط بالاستراتيجية الربع قرنية للسودان. كما تتسم الدراسة بأهمية أخرى إذ تركز على جوانب النمو العقلي، والنمو الاجتماعي، والنمو الانفعالي، والنمو الروحي للأطفال الموهوبين، فهي بذلك مشروع للتنمية المتكاملة المستدامة للأفراد.

تبين دراسة الأطفال الخوارق (الخليفة، 2008) مفهوم الأطفال الخوارق من خلال تتبع تراث ذوي المعجزات من الأطفال في التقاليد النبوية والرسالية في التاريخ الإسلامي والتوراتي، فتشير في هذا الصدد إلى معجزة عيسى عليه السلام الذي تكلم في المهد، وتحاول التقريب بين وجهة النظر في كيف أن الأحداث الطبيعية الغير عادية مثل ثورة البراكين أو ضرب الزلازل يجعلنا أكثر فهماً لقوانين الطبيعة خاصة الجغرافية منها والجيولوجية. فكذلك اكتشاف طفل خارق يجعلنا أكثر استعداداً لفهم قوانين النمو الإنساني الاستثنائي. هدفت الدراسة إلى محاولة لفهم السمات الشخصية والمواهب بالنسبة للأطفال غير العاديين من خلال دراسة سيرة طفلين سميا لأغراض الدراسة سمبر1 وسمبر2، حيث تستعرض السيرة التطورية الإدراكية والمعرفية لسمبر1 وتبين المهارات الغير عادية التي يتصف بها والتي منها القراءة المبكرة، والاستماع والتركيز الجيدين، والقيام ببعض الأدوار التمثيلية لما استمع إليه أو قرأه، إذ مرّ سمبر1 بتسريع دراسي مرتين في مرحلة الأساس، وكان ترتيبه الأول من ناحية دراسية تحصيلية على مستوى المدرسة. ويعتقد أنه بإمكانه التسريع وقفز الصف للمرة الثالثة، ويتوقع أن يكمل مرحلة التعليم الأساسي في عمر أحد عشر سنة بدلاً من أربع عشر أو خمس عشر.

تم اكتشاف سمبر1 عام 2004 من خلال محكات مشروع طائر السمبر والتي تطبق

وسائل متعددة للكشف تهدف إلى التعرف على القدرات العقلية من خلال مصفوفة تشمل درجات الذكاء، ودرجات الرياضيات، والتحصيل الدراسي، والإبداع، والسمات الشخصية. وقد بلغ مجموع درجات سمبر1 في المصفوفة 351 درجة، بفارق 7 درجات مع درجات المركز الثاني. كما حقق سمبر1 معدل 148 في الطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وهي درجة تعادل أكثر من 3 انحرافات معيارية من متوسط الذكاء وهو 100. أما سمبر2، فبالإضافة إلى التطور الإدراكي والمعرفي المبكر فقد بلغت الدرجة المركبة لذكائه أكثر من 168 على مقياس ستانفورد – بينيه، وهي أقصى درجة في المقياس. وبذلك يسجل سمبر2 أعلى معامل ذكاء في السودان بحوالي 5 انحرافات معيارية من المتوسط. وتختم الدراسة بعدة توصيات موجهة نحو دعم الكشف عن الأطفال الخوارق وتوفير الرعاية الخاصة لتنمية مواهبهم.

وتأتي أهمية هذه الدراسة في كونها تعطي نموذجاً لمستوى القدرات الذي يتحلى بها الأطفال الموهوبين من ذوي القدرات الفائقة والتي يماثلها في النموذج التام لتطوير الموهبة طلاب برنامج الرعاية الخاصة، وفي نموذج الإثراء الثلاثي عبر المدرسة الطلاب المشاركين في برامج النوع (III).

دراسات حول أثر التدريب على الذكاء:

في هذا الجزء من الدراسات السابقة يجري تقديم مجموعة من الدراسات التي تبين أثر التدريب على تطور الذكاء تشمل دراسة "أثر برنامج العبق (اليوسيماس) في تنمية الذكاء وزيادة السرعة لدى تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم " (محمد، 2008)، ودراسة " الذكاء في الإمارات العربية المتحدة " (Khaleefa & Lynn, 2008).

عالجت دراسة محمد (2008) تأثير برنامج العبق (المفهوم الشامل لنظام الحساب الذهني والمعروف عالمياً باسم اليوسيماس USMAS) في تنمية الذكاء وزيادة السرعة لدى تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم. وتم استخدام المنهج التجريبي للكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات المستقلة والتابعة لمجموعتين متكافئتين. وكان

المتغير المستقل في الدراسة الحالية هو (برنامج العبق) كما تم ضبط المتغير التابع (الذكاء والسرعة) بالنسبة للمجموعة التجريبية والضابطة. شملت الدراسة الحالية على 2492 تلميذاً من مرحلة الأساس في ولاية الخرطوم، منهم 1348 مجموعة تجريبية و 1144 مجموعة ضابطة من الفئة العمرية 8 – 12 سنة. بعد قياس معدل الذكاء والسرعة (ضبط المتغير التابع) تم تعرض المجموعة التجريبية لبرنامج العبق (اليوسيماس) لمدة ساعتين في الأسبوع من خلال التدريب على حل المسائل الحسابية عن طريق العبق والحساب الذهني بواسطة مدربي ومدربات البرنامج. وبعد نهاية التدريب على برنامج العبق (اليوسيماس) تمت عملية إعادة تطبيق المصفوفات المتتابعة للمجموعتين الضابطة والتجريبية فضلاً عن زمن المقياس بالدقائق. خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

1- وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى 0.001 بين القياس القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة الضابطة والتجريبية.

2- أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دلالة 0.001 من خلال تأثير برنامج العبق على زيادة السرعة لدى التلاميذ بنسبة 20٪ في العام.

3- وجود فروق دالة إحصائياً في معدلات الذكاء بين الذكور والإناث في مستوى دلالة 0.05 وذلك لصالح الذكور مقارنة بالإناث.

4- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في سرعة الأداء في برنامج العبق.

5- توجد فروق دالة إحصائياً بين الفئات العمرية في درجات الذكاء الخام.

وعموماً كشفت الدراسة أن معدل الذكاء يزيد 7.11 درجة في السنة بسبب التدريب على برنامج العبق. وتكمن أهمية الدراسة في كونها أضافت دراسة ميدانية تقلل من سعة الفجوة في البحوث والدراسات السودانية في مجال الموهبة عموماً، والكشف عن الموهوبين خصوصاً. ولعل الأهم من ذلك في رأي الباحث أن هذه

الدراسة تعد امتداداً لمشروع طائر السمبر، وتطبيقاً عملياً للأدوات التي حُددت فيه، والأهداف التي يُرجى أن يحققها. وهي كذلك ذات أهمية للدراسة الحالية لكونها تؤكد نجاح استخدام أسلوب الكشف المتعدد، وهو الأسلوب المستخدم في الدراسة الحالية، وتؤكد زيادة معدل الذكاء بسبب التدريب وهو أحد فروض الدراسة الحالية.

تبين دراسة "الذكاء في الإمارات العربية المتحدة" (Khaleefa & Lynn, 2008) أنه قد جرى تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة في الإمارات العربية المتحدة في عام 1997م (عيد، 1999)، وأنه جرى تطبيقها على عينة من الأطفال عددها 4496 طفلاً تراوحت أعمارهم من 6 إلى 11.6 سنة. تبين الدراسة النتائج المحصلة في الإمارات العربية المتحدة وتقارنها بمثيلاتها البريطانية والتي نشرت عام 1979 و 1982م. تفيد النتائج أن الأطفال الإماراتيين من الفئة العمرية 6 – 8 سنوات حققوا نتائج أفضل من الأكبر سناً مقارنة بالمعيار المئيني للأطفال البريطانيين، وأنه لا توجد فروق ثابتة في المتغير بين الجنسين، وأن أداء الإناث أفضل من أداء الذكور في جميع المجموعات العمرية الإثني عشر، وأن متوسط المعيار المئيني البريطاني لعام 1979م هو 17.1 للذكور يقابله معدل ذكاء يساوي 85.7، بينما المتوسط للإناث 20.9 يقابله معدل ذكاء 87.7 ؛ وبالتالي يكون متوسط درجات الذكاء في الإمارات العربية المتحدة 87. وتفيد الدراسة أن هذا المتوسط قريب من المتوسط لبعض الدول الشرق أوسطية. كما تفيد الدراسة أنه من المؤكد أن معدل الذكاء في بريطانيا ودول غربية أخرى ينموا باطراد منذ عام 1917م بمعدل 3 نقاط كل عشر سنوات، مما يعني أن معدل الذكاء في بريطانيا في الثلاثينات الميلادية كان حوالي 80 نقطة، وبالتالي فهو أقل بقليل من معدل الذكاء في الإمارات العربية المتحدة في نهاية القرن العشرين. وتكمن أهمية الدراسة في أنها تضيف مقياساً عالمياً إلى مجموعة المقاييس التي قننت للبيئة العربية، وصدر عنها مقارنة في معدلات الذكاء بين البيئة الإماراتية وتلك البريطانية.

تهدف دراسة دور جمعية الإمارات للموهوبين في رعاية شؤون الموهوبين في دولة

الإمارات (البيلي، 2006) إلى تطوير أداة لقياس مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة مستخدمة اختبار SEA والتعرف على خصائصه السيكومترية وتقنينه واستخراج معاييره الخاصة بطلبة المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة. ولقد تكونت عينة البحث من 560 طالب وطالبة منهم 244 من الذكور و 316 من الإناث. كما شملت عينة البحث 155 طالباً وطالبة من الصف السابع، و188 طالباً وطالبة من الصف الثامن، و217 طالباً وطالبة من الصف التاسع. ومن مجموع العينة بلغ عدد الطلاب الموهوبين 206 طالباً وطالبة والبقية من الطلاب العاديين. ترجم الباحث فقرات الاختبار في صورتيه أ، ب إلى اللغة العربية وعدَّل بعض فقراته لتلائم بيئة مجتمع الإمارات العربية المتحدة، ومن ثم استخدم معادلة K-R 20 لاستخراج معاملات ثبات المقياس بطريقة ثبات الاتساق الداخلي للفقرات الموضوعية، وثبات التقدير للفقرات المفتوحة من خلال حساب معاملات ارتباط درجات المصححين، وثبات الصور المتكافئة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الصورتين أ، ب. وللتحقق من صدق المحتوى تم استطلاع آراء مجموعة من الخبراء لمعرفة مدى انتساب فقرات الاختبار لمهارات التفكير العليا. كما تم التأكد من صدق البناء من خلال التعرف على دلالات الفروق بين أداء طلبة المستويات الدراسية الثلاثة، وبين أداء الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين.

ولقد أنتج البحث معاملات ثبات المقياس للصورتين أ، ب: مابين 0.72 و 0.82، ومعاملات ثبات التقدير للفقرات المفتوحة: مابين 0.71 و 0.98، ومعاملات ثبات الصور المتكافئة: مابين 0.72 و 0.86، ونسب انتماء الفقرات إلى مهارات التفكير العليا: مابين 0.78 و 0.89. كما استنتج الباحث أن الاختبار يميز بين أداء الطلبة العاديين والموهوبين لصالح الطلبة الموهوبين، وأنه يميز كذلك بين أداء المستويات الدراسية المختلفة لصالح المستويات الدراسية العليا. تكمن أهمية الدراسة في إضافة أداة مقننة لقياس مهارات التفكير إلى أدبيات ووسائل القياس المستخدمة محلياً.

دراسات عن نماذج الرعاية:

من أفضل الأعمال في السنوات الأخيرة محاولة بعض الباحثين تحويل كمية المعلومات والتجارب والخبرات حول الموهبة والإبداع التي تجمعت عبر السنوات إلى نماذج وأنظمة يمكن استخدامها كأساس لوضع برامج وتنظيمها بأسلوب عملي يمكن تطبيقه لإفادة الطلاب الموهوبين. كما أن تجميع هذه المحاولات ونشرها ونقدها يعد إضافة هامة ووسيلة ناجحة في سبيل تطوير السبل والبرامج التي يتم من خلالها الكشف عن الموهوبين وتطويرهم. يرتبط نجاح أي برنامج لتطوير الموهبة ارتباطاً مباشراً بالأسلوب العلمي الذي تأسس عليه البرنامج من حيث الاعتماد على أسس نظرية مترابطة ومتناسقة، إذ أنه بدون هذا التنظيم النمطي فإن هذه البرامج لا تزيد عن كونها مجموعة عشوائية من التطبيقات المبعثرة التي تفتقر إلى الوحدة والتكامل.

سيتم في هذا الجزء من الدراسات السابقة استعراض مجموعة من النماذج والأنظمة التي تتصف بمعيار النجاح المذكور بهدف التعرف على الأسس والخلفيات التنظيمية، والأهداف، والخطوات الإجرائية والمخرجات المتضمنة فيها. ولقد تم اختيار النماذج والأنظمة التي تحقق شرط كونها تستخدم أسلوباً منظماً ومتوحداً نحو خدمة الطلاب الموهوبين، وهي بالتالي ذات أساس نظري وتطبيق عملي يمكن أن يوفرا إرشاداً مناسباً نحو تحقيق هدف البحث، والتي منها: " نموذج الإثراء الثلاثي " The Enrichment Triad / Revolving Door Model (Renzulli & Reis, 1986). و " نموذج تعليم الطلاب من ذوي القدرات الرياضية الناضجة مبكراً " SMPY'S Model for Teaching Mathematically Precocious Students (Benbow, 1986)، و "نموذج المتعلم المستقل للموهوبين" The Autonomous Learner Model for The Gifted and Talented (Betts, 1986)، و " نموذج خدمات تعلم الإثراء " The Learning Enrichment Service (LES) Model (Clifford & Others, 1986).

1- نموذج الإثراء الثلاثي (The Enrichment Triad-Revolving Door Model) (Renzulli & Reis, 1986):

يمكن اعتبار نموذج الإثراء الثلاثي (Triad) خطة شاملة للإثراء عبر المدرسة، صممت لتخطي الكثير من المشاكل التي أعاقت سير العديد من البرامج الخاصة الموجهة نحو الطلاب من ذوي القدرات العالية. يهدف النموذج إلى تقديم أنواع متعددة من مستويات مختلفة من الإثراء لمجموعة عريضة من طلاب المدارس بدلاً من الفئة المتميزة والمحصورة في الثلاث إلى خمس بالمائة التي تقدم لها خدمات الإثراء عادة، وإلى دمج البرنامج الخاص مع الحصص المعتادة في المدارس، وتطوير علاقة تعاونية بدلاً من التنافسية بين مدرسي الفصول وبين الذين أُوكِلت إليهم مهام إدارة برنامج رعاية الموهوبين، وإلى التقليل من التركيز حول نخبة الموهوبين وبالتالي تخفيف الانطباع السلبي الذي عادة ما يُعطى حول الطلاب المشاركين في برامج الرعاية الخاصة بالموهوبين، وإلى تحسين بُعد وجودة الإثراء لجميع الطلاب ونشر ثقافة الجودة في جميع جوانب المدرسة ومحيطها.

يعتمد النموذج نظرياً على نموذج آخر جرى بحثه وتطويره من قبل كل من رنزولي، وريس وسميث (Renzulli, 1977 ; Renzulli, Reis, & Smith, 1981)، وكذلك على الدراسات التي بحثت في سمات الأفراد المبدعين والمنتجين، والتي نتج عنها تعريف رنزولي للموهبة تحت مسمى "مفهوم الحلقات الثلاث" (The Three Rings Conception of Giftedness)، ونتج عنه جَعْل التركيز حول تطوير سلوكيات الموهبة، وحول البرامج والخدمات التي تقدم بدلاً من التركيز على الطلاب. يحوي نموذج Triad نوعين من الكشف عن الموهبة، الأول يتعلق بمعلومات الوضع الراهن (Status Information) والتي تستخدم في تكوين الوعاء الإثرائي والذي يتبدل حجمه نسبة إلى عدد الطلاب في المدرسة، والموارد المتوفرة، والإمكانيات البشرية التي يمكن أن تساهم في العمل من أخصائيين ومدرسين. النوع الثاني من وسائل الكشف يعتمد على مفهوم معلومات التنفيذ (Action Information)، والتي تتضمن قيام التلاميذ بالولوج في

مستويات متقدمة من خدمات الإثراء والتسريع كنتيجة لرد فعل توفر الفرص التي تقدم من خلال برامج الإثراء العام التي يقدمها النموذج.

يتكون النموذج، بالإضافة إلى عناصر التنظيم والإدارة، من خمسة عناصر للخدمات هي: قياس قدرات الطلاب والتي تشمل القدرات، والاهتمامات، وأساليب التعلم، وضغط المنهج والذي يشمل تعديلات المنهج الحالي ليلائم الطلاب من ذوي القدرات العالية، والإثراء من نوع (I) والمتمثل في أنشطة استكشافية عامة تقدِّم للطلاب فكرة مبدئية عن مواضيع عديدة ومجالات دراسة لا تغطى عادة في المناهج الدراسية، والإثراء من نوع (II) وهي عبارة عن أنشطة تدريبية تقدم لمجموعات من الطلاب هدفها تنمية المهارات الإدراكية والانفعالية، ومهارات كيفية التعلم، ومهارات البحث والاسترجاع، ومهارات الاتصال، والإثراء من نوع (III) وهي أنشطة موجهة نحو البحث في مشاكل حقيقية من قبل مجموعات صغيرة من الطلاب هدفها تدريبهم على متابعة دراسة مجالات ذات اهتمام خاص لهم، وتطبيق المهارات المكتسبة في محيط حقيقي وعملي.

للنموذج موضع البحث خطوات إجرائية واضحة تتمثل في نوعين من العناصر، الأول يشمل عناصر التنظيم (Organizational Components) والثاني يشمل عناصر تقديم الخدمات (Service Delivery Components). المقصود بعناصر التنظيم تلك العناصر التي لا علاقة لها بالتعليم والتي ترتبط بوضع النموذج موضع التنفيذ. وتشمل هذه النوعية عناصر مثل فِرق التخطيط، وفِرق القيام بمسح نوعية الاحتياجات. ويهدف هذا النوع من الإجراءات إلى الضبط والجودة والدقة في تنفيذ عمليات قطاع تقديم خدمات النموذج، وتتضمن تكوين فريق الإثراء، وإعداد نماذج مكونات البرامج وبدائلها، وإعداد مقدمي برامج الإثراء، استكمال تقييم البرنامج. والمقصود بعناصر تقديم الخدمات تلك العناصر التي لها علاقة مباشرة بالأنشطة التعليمية وبالكثير من الأشياء التي يقوم بها المدرسون مع الطلاب من أجل تحقيق

الأهداف الرئيسية للنموذج. وتشمل هذه المجموعة الدروس المصممة لتطوير عمليات التفكير، والإجراءات المصممة لتعديل المنهج، والخطوات التي ترشد الطلاب خلال أنشطة التعلم الذاتي.

وللنموذج خطوات إجرائية تفصيلية لازمة لتطبيق برامجه تتمثل في تكوين فئة الوعاء الإثرائي، والتعرف على مواضيع الاهتمام، والتعرف على أساليب التعلم، وتقديم خدمات الإثراء بأنواعها الثلاثة. ويقدم النموذج خطوات إجرائية مفصلة لكل وحدة من وحدات الخدمات التي يشملها، كما يشمل العديد من النماذج المصممة خصيصاً لتدوين المعلومات لجميع الخطوات الإجرائية المتضمنة في تصميمه (Friedman, 2005; Renzulli, 1994; Renzulli & Reis, 1986).

وتكمن أهمية دراسة هذا النموذج في كونه يعتبر من أكثر نماذج الكشف عن الموهبة وتطويرها استخداماً، ولعلاقته المباشرة بموضوع الدراسة الحالية إذ يمثل الأساس النظري الذي بُني عليه النموذج التام لتطوير الموهبة في مدارس دار الذكر.

2- نموذج تعليم الطلاب من ذوي القدرات الرياضية الناضجة مبكرا SMPY'S Model for Teaching Mathematically Precocious Students (Benbow, 1986):

يهدف نموذج (SMPY) إلى التعرف على الطلاب من ذوي القدرات الرياضية العالية، وتوفير المعرفة اللازمة ليصبح الطالب مبدعاً من خلال تقديم بدائل من الفرص التعليمية الخاصة إلى الطلاب، والتي بإمكانهم الاختيار منها أي من التوليفات التي تناسب قدراتهم الفردية. من البدائل التي يقدمها النموذج دراسة أحد المواد قبل سنة أو أكثر من موعدها المعتاد (التسريع الأكاديمي) وبالتالي التخرُّج المبكر من الثانوية العامة، والانخراط في بعض الدروس على المستوى الجامعي وأثناء مرحلة الدراسة الثانوية، والدراسة الصيفية، وتجاوز المواد من خلال الجلوس لاختبار للمهارات في مواد معينة.

يستخدم نموذج (SMPY) المناخ والمحتوى والبرامج التعليمية القائمة في المدارس

في تطوير الموهبة وبأسلوب مرن، الأمر الذي يمكن هيئة التدريس من التأقلم بسهولة مع متطلبات النموذج وكذلك اختيار وتطويع البدائل المختلفة بأساليب تناسب الظروف الخاصة بالمدرسة والقدرات الفردية للطلاب واهتماماتهم واحتياجاتهم الخاصة. يعتمد تصميم النموذج على مبدأ بسيط في مظهره ولكن عميق في توجهه، إذا يعتمد على مبدأ البحث عن الطلاب المتفوقين في علوم الرياضيات ومن ثم ترتيب المناخ الذي يمكن أن يساعدهم على تعلمها بأفضل الطرق الممكنة والتفوق فيها إلى أقصى حد ممكن.

وما يمكن أن يقدم في علوم الرياضيات من المتوقع أن يكون تطبيقه ممكناً في أي علم آخر. بمعنى أنه يمكن تطبيق نفس الأسلوب على علوم اللغة أو العلوم الطبيعية أو الفن... إلخ. ويُجري القائمون على تطبيق النموذج بحثاً سنوياً يتم خلاله تطبيق ستة اختبارات في علوم الرياضيات في أوقات متفرقة من العام من أجل التعرف على الطلاب الموهوبين في الرياضيات. ولا يسمح بالجلوس لهذه الاختبارات إلا لفئة الطلاب التي تنتمي إلى الخمسة في المائة العليا من عموم الطلاب الذين خضعوا لاختبارات قياس القدرات الرياضية مثل SAT-M في المنطقة التي يطبق فيها النموذج. ولقد وجد، وبشكل واضح إمكانية تعدد القدرات في الطلاب الذين تم التعرف عليهم من خلال النموذج بأنهم من ذوي القدرات الرياضية المتقدمة، إذ عادة ما يكون هؤلاء الطلاب من أصحاب القدرات اللفظية العالية. كما وجَد كل من كوهن (Cohn, 1977, 1980) وبنبو (Benbow, 1978) أن الطلاب الموهوبين في الرياضيات هم كذلك متقدمون في جوانب أخرى من القدرات الإدراكية وكذلك في معلوماتهم حول العلوم والرياضيات.

لم يقدم مصمموا النموذج خطوات إجرائية محددة للتطبيق، بل تُرك ذلك للجهات التعليمية المنفذة لتحديد الإجراءات المناسبة ضمن ثلاث مراحل هي: مرحلة الاكتشاف (Discovery)، وهي المرحلة التي يتم خلالها اختبار الطلاب الموهوبين في

الرياضيات من خلال اختبارات الكشف، ومرحلة الوصف (Description)، وهي المرحلة التي يتم فيها اختبار الطلاب المختارون في المرحلة السابقة عاطفياً وإدراكياً، ومرحلة التطوير (Development)، وهي المرحلة المستهدفة من النموذج والأساسية فيه. ويتم في هذه المرحلة توفير الإمكانيات اللازمة للطلاب المنتسبين إلى النموذج وتشجيعهم، حيث يوفر لكل منهم مجموعة من الفرص التعليمية ليختار منها التوليفة التي تناسب إمكانياته وتوجهاته واهتماماته.

وتأتي أهمية نموذج (SMPY) في كونه وظّف تعريف رنزولي للموهبة (1978) الذي يقول بأن الموهبة مكونة من ثلاثة عناصر هي: القدرة التي تفوق المتوسط، والالتزام بالمهام، والإبداع. وتشير تطبيقات النموذج إلى أن الطلاب الذين تُعرِّف عليهم بواسطة إجراءاته يمتلكون عنصرين من الثلاث المذكورة هما: القدرة العالية على التفكير المنطقي الرياضي، والتحفيز. كما يستمد النموذج أهميته في هذه الدراسة من كونه مرجعاً مؤيداً للإثراء المتخصص الذي يعتبر أحد البرامج الرئيسية في النموذج التام لتطوير الموهبة.

3- نموذج المتعلم المستقل للموهوبين (The Autonomous Learning Model - K 12) (Betts, 1986):

يُعرَّف نموذج المتعلم المستقل للموهوبين بكونه في أساسه نموذجاً للإثراء يهدف إلى توفير الفرصة للطلاب ليصبحوا متعلمين متحفزين ومالكي توجيه أنفسهم. من خلال هذا الهدف العام فإن النموذج يتضمن أهداف تفصيلية تكمن في تلبية الاحتياجات الإدراكية والانفعالية والاجتماعية للطلاب الموهوبين من خلال برامج توضع خصيصاً لتلبية الاحتياجات الفردية للطلاب. ويستمد نموذج (ALM-K-12) أساسه النظري من قاعدة مهمة في مجال التربية والتعليم وهي أن هدف التعلم هو توفير الظروف الملائمة للتعلم والمتمثلة في المناخ الحر للثقافة، وإيجاد طرق جديدة للتطور الشخصي. ولقد طوِّر النموذج ليلبي احتياجات الطلاب الموهوبين المتنوعة، الإدراكية،

والانفعالية، والاجتماعية، والتي تستمر في التطور، ليصبحوا بعد ذلك متعلمين مستقلين إضافة إلى تحملهم مسؤولية تطور وتطبيق وتقييم تعلمهم.

ينقسم نموذج (ALM-K-12) إلى خمسة مراحل رئيسية، الأولى منها التوجيه (Orientation)، والتي يتم فيها تمكين المشاركين من الطلاب والمعلمين والإداريين والآباء من استيعاب المعلومات الأساسية حول البرنامج. ويتم في هذه المرحلة التركيز على مفاهيم الموهبة، والإبداع، وتطوير القدرات. ويرافق الشرح النظري في هذه المرحلة أنشطة توضح المفاهيم المعنية. والثانية تطوير الفرد (Individual Development)، وفيها يتم توفير الفرصة للتلاميذ لتطوير مهاراتهم الإدراكية والانفعالية والاجتماعية، إضافة إلى مفاهيمهم وتوجهاتهم اللازمة لمرحلة تعلمهم المستقبلية. وتؤهل هذه المرحلة الطلاب ليصبحوا طالبي معرفة وتعلُّم مستقلين. والثالثة مناشط الإثراء (Enrichment Activities)، وفيها يتم توفير الفرصة للطلاب لتقصي المحتوى المعرفي المناسب لهم والذي لا تتضمنه المناهج المعتادة. والهدف الرئيسي من هذه المرحلة هو تعريف الطلاب بالموارد المتوفرة لتقصي مكامن المعلومات الحالية والمستقبلية في مواضيع الاهتمام التي تخصهم. والرابعة الحلقات الدراسية (Seminars)، والتي من خلالها يتم جمع الطلاب في مجموعات صغيرة لإجراء بحث أو مناقشة موضوع محدد، ومن ثم تقديمه إلى بقية الطلاب للاستفادة من نتائجه وتقييمه بناء على معايير محددة سلفاً. وتعد هذه الحلقات ذات مدى زمني قصير وتعطي الطلاب الفرصة لتقييم أعمالهم وأدائهم في جو حلقات النقاش. والخامسة البحث العميق (In-Depth Study)، والذي صمم للسماح للطلاب بمتابعة مواضيع الاهتمام من خلال تطوير مواضيع دراسية ذات مدى طويل يتم البحث فيها بواسطة مجموعة من الطلاب أو بصورة انفرادية. ويحدد الطلاب في هذه المرحلة موضوع البحث، والكيفية التي سوف يقدم بها، ونوعية المنتج الأخير الذي يراد التوصل إليه، والكيفية التي سوف تسير عليها عملية التعلم، والأسلوب التي سوف يتم عليه التقييم.

على الرغم من أن مطوري هذا النموذج قد وضعوا تفاصيل فنية توضح البرامج الفرعية التي يتكون منها النموذج مع تحديد أهداف كل برنامج، إلا أن المخرجات لم تنل أي نصيب من الاهتمام. فالنموذج كما قُدم في ورقة البحث لم يحتوِ على وسائل توضح كيفية التعامل مع المعلومات التي تنتج عن تطبيق برامج النموذج ومكوناته. وتأتي أهمية هذا النموذج للدراسة الحالية في كونه نموذجاً للإثراء يركز على الحلقات الدراسية والبحث العميق، وكلا المنهجين يستخدمهما الباحث في النموذج التام لتطوير الموهبة.

4- نموذج خدمات تعلم الإثراء (The Learning Enrichment Service Model: LES) (Clifford & Others, 1986):

للنموذج أربع مجموعات من الأهداف موجهة نحو مجموعات المشاركين الأربعة، وهم الطلاب، والمعلمين، والإداريين، وأفراد المجتمع. تتمثل الأهداف الموجهة نحو الطلاب في توفير البدائل التي تتعرف على قدراتهم وتدعمها، وتوفير الفرصة لبذل الجهد لتحمل مسؤولية التعلم، وتوفير الفرصة لتنمية القدرات نحو تعلم مستقل وذو تفاعل تبادلي. وتتمثل الأهداف الموجهة نحو المعلمين في تقليل العبء الإداري وتقنين الوقت لدعم برامج الإثراء، وتوفير أسلوب لحفظ الحقوق الأدبية للمعلم، وتوفير معلومات حول إمكانيات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم. وتتمثل الأهداف الموجهة نحو الإداريين في توفير نظام فعال لمتابعة مشاريع التعلم المستقل، وتوفير سبل التنسيق مع الطلاب ومتابعة ملفاتهم خلال مراحل تقدمهم، وتوفير سبل فعالة للاستجابة لمتطلبات الطلاب الموهوبين. وتتمثل الأهداف الموجهة نحو أفراد المجتمع في توفير الفرص للمشاركة في برامج إثرائية موجهة نحو الموهوبين من أبناء المجتمع، وتوفير الأساليب المناسبة للآباء لمتابعة تطور أبنائهم الموهوبين والمشاركة الإثرائية في تطوير مواهبهم، وتوفير المعلومات التي يمكن لأفراد المجتمع من خلالها متابعة وتقييم أداء البرامج الإثرائية الموجهة نحو الموهوبين.

صمم نموذج (LES) ليكون هيكل تنظيمي لدعم ومتابعة عملية التعلم المستقل من خلال برامج الإثراء عبر المنهج الدراسي. وعلى هذا فإن النموذج يعمل كشبكة مصادر للموهوبين وأساتذتهم في الفصل الدراسي المعتاد والفصول الدراسية الخاصة. يعتمد النموذج في أساسه على الأسلوب الذي اتبعه رنزولي في نموذجه ترايد (Triad) في تعريف الموهبة (Renzulli, 1978; Renzulli, Reis & Smith, 1981)، ويستحدث سجل ملكية لكل مشارك في برامج الإثراء من الطلاب، أو المعلمين، أو الآباء، أو أفراد المجتمع. وكنموذج للمشاركة في جوانب الإثراء فإن النموذج يُوَصِّف ويَصِف اشتراك كل المشاركين في تحمل مسؤولية المبادرة، والتنفيذ والتقييم لمشاركاتهم. كما يوفر نموذج (LES) للمعلمين والإداريين المستخدمين له نظام لإدارة تنسيق وتوفير برمجة الإثراء. ويقوم على إدارة هذا النموذج "فريق الموارد" (Resource Team)، والذي يوفر خمس خدمات هي: التصفية، والتدريب، والاتصالات، والإرشاد، وتبادل المعلومات. تقدم الخدمات المذكورة إلى أربعة مناخات تعلم هي: إثراء وعاء الموهبة، والفصول العادية، ووعاء مصادر المجتمع، والبرامج الخاصة.

يقدم النموذج من خلال الخدمات الخمس التي يوفرها توجهاً منهجياً للإثراء ؛ إذ يتم من خلال خدمات التصفية في المرحلة الأولية تصنيف الطلاب لمعرفة اهتماماتهم، ومكامن القوة فيهم، واحتياجاتهم. ويتم في المرحلة التالية تدريب المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع المتصلين بالمدارس للتعرف والاستفادة من فرص الإثراء واستراتيجيات التعلم المستقل. أما خدمة الاتصالات فتوفر قنوات الاتصال للربط بين مصادر المجتمع والمدارس. وتوفر الخدمة الرابعة احتياجات الإرشاد حسب متطلبات الاهتمامات وأساليب التعلم المفضلة. ويتم من خلال خدمة تبادل المعلومات تشجيع التفاعل والاعتماد المتبادل في تجربة التعلم.

يعتبر فريق الموارد المفتاح للخطوات الإجرائية الخاصة بنموذج (LES) (Clifford & Others, 1986)، إذ يقوم هذا الفريق بتيسير التنسيق وفتح قنوات الاتصال بين

برامج الإثراء ضمن المدارس التي تستخدم النموذج لخدمة المعلمين المتخصصين في برامج الإثراء، والآباء، والطلاب، وأفراد المجتمع. وتقع على فريق الموارد مسؤولية تنفيذ الخطوات الإجرائية والتي تتمثل في الخمس خدمات الرئيسية التالية: مساعدة المدارس في التعرف على تلاميذ فئة الوعاء الإثرائي والذين يمثلون 15٪ – 20٪ من المجتمع المدرسي، وتقديم خدمات التدريب، وتيسير مناشط الإثراء لكل الطلاب والمدرسين في الفصول العادية وخارجها، وتحفيز استخدام قنوات الاتصال لربط الطلاب بموارد المجتمع، وتمكينهم من استكشاف الفرص المهنية بعمق، والاهتمامات الأكاديمية من خلال التعاون بين مالكي تلك الموارد، وتقديم التوجيه والإرشاد، ومساعدة الطلاب والمدرسين في التخطيط، وتطوير وتنفيذ، ومراقبة، وتقييم البرامج الخاصة، وتوفير تبادل للمعلومات وذلك بالتعريف بأفراده، وطباعة وتوزيع موارده ووضعها كجزء من قاعدة المعلومات التي يمكن استخدامها من قبل جميع المشاركين في النموذج.

يتم من خلال الخطوات الإجرائية وضع النموذج موضع التنفيذ (Clifford & Others, 1986)، وهي تكوين فريق الموارد، وتكوين فئة الوعاء الإثرائي من خلال ترشيح المدرسين باستخدام قائمة سمات الطلاب الموهوبين، وتوزيع قائمة طلاب الوعاء الإثرائي (مع تحديد موضوع، أو مواضيع التميز) على المدرسين للتعريف بالطلاب، وبالتالي توفير مقومات أفضل للتواصل بين الفئتين، وتفعيل قنوات الاتصال وتحفيز شعب التعليم المختلفة داخل المدارس، والمؤسسات التعليمية وغير التعليمية وفئات المجتمع الأخرى على تعريف وحدات لتطوير المهارات، وقوائم المهام والتعليمات، وأنشطة للتعلم، والتي يمكن أن تفيد فريق الموارد في تدريب الطلاب ليصبحوا متعلمين مستقلين، وتفعيل الاجتماعات بين أعضاء فريق الموارد والشعب التعليمية داخل المدارس لبحث والتوصل إلى الأنشطة التعليمية المحتملة والمواضيع المناسبة للبحوث المستقلة التي يمكن أن يقوم بها الطلاب ضمن مواد المنهج، وعقد اجتماع يضم طلاب الوعاء الإثرائي وآباءهم لشرح كيفية ترشيح واختيار الطلاب لهذه

الفئة، والكيفية التي يعمل بها النموذج لدعم عملية الإثراء من خلال الفصل الدراسي والبرامج الخاصة. ويهدف عقد هذا الاجتماع كذلك إلى تعريف المجتمع المحيط بالمدارس بإمكانيات النموذج الفنية والكيفية التي يمكن أن يساهم بها في تطوير مواهب الطلاب المنتمين لذلك المجتمع، وبالتالي كسب اعتراف المهتمين والأخصائيين ودعمهم.

يعتمد تشغيل النموذج على توفير مكان مخصص لاستخدامه كمركز لعمليات ومواد التشغيل. ففي هذا المكان المخصص تحفظ جميع الملفات التي توثّق تَقَدُّم الطلاب في برامج النموذج، ومن خلاله تتم الاتصالات وتفتح قنوات التواصل مع جميع المشاركين، وفيه تتم الاجتماعات، وتحفظ موارد مواد الإثراء، وتنفذ مشاريع البحوث والدراسات المستقلة التي يقوم بها الطلاب في مجموعات أو فرادى. وللنموذج مخرجات تغطي مرحلة التشغيل كاملة وتتمثل في ملف الطالب، وعقد للدراسة المستقلة، وجدول اجتماعات المعلمين، ونموذج تسجيل تعلم الطلاب، ونموذج تقييم ذاتي للطلاب، وتقرير الإنجاز (Clifford & Others, 1986).

دراسات حول فاعلية نموذج الإثراء الثلاثي عبر المدرسة SEM:

تبين دراسة تحليلية (Van Tassel - Baska & Brown, 2007) استعرضت 11 نموذجاً منهجياً من النماذج الموجهة نحو تعليم الموهوبين بهدف التعرف على فاعليتها و على ما يمثل التعامل الأمثل مع الطلاب الموهوبين، أن نموذج رنزولي المسمى "الإثراء الثلاثي عبر المدرسة (SEM)" تطور من خلال 15 عاماً من البحوث والاختبارات الميدانية التي قام بها تربويون وباحثون من جهات شتى (Renzulli, 1988). ولقد تم تطبيق الصيغة الأولى من النموذج ميدانياً في البداية في (11) منطقة تعليمية من نوعيات وأحجام مختلفة، ونتج عن ذلك نموذجاً تم الإعلان عنه في عام 1985، وتم قبوله على نطاق واسع من قبل مناطق تعليمية عديدة. ولقد أجريت دراسات عديدة على النموذج غطت جوانب مختلفة في مجال كشف ورعاية الموهوبين منها دراسات حول

استخدامه مع طلاب الأقليات الذين لا يتلقون خدمات مناسبة نحور تطور مواهبهم (Emerick, 1988)، وأخرى وجهت نحو الطلاب من ذوي القدرات العالية، وصعوبات التعلم (Baum, 1985, 1988). وتبين الدراسة أنه من النماذج التسع التي درست، يتميز نموذجي ستانلي (Stanley & Benbow, 1986)، وَ رنزولي (Renzulli, 1988) على بقية النماذج موضع الدراسة بكونهما يمثلان المنهجية الرئيسية السائدة في حقل رعاية الموهوبين منذ منتصف السبعينات الميلادية، ولأن كلاهما يمثل بطريقة جيدة أسلوب الإصرار على الفصل البرمجي بين أسلوبي الإثراء والتسريع المتعامل معهما في مجال الرعاية.

توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها أن ستة من النماذج التي تمت دراستها وهي نماذج فيلدهاوزن (Feldhusen)، وَ رنزولي، وَ شلختر (Schlichter)، وَ ستانلي، وَ ستيرنبيرج، وَ فان تاسل باسكا تفيد إلى وجود دلائل على فاعليتها مع الطلاب الموهوبين، وأن نتائج تطبيق هذه النماذج الست تؤكد فاعلية استخدام أسلوب التسريع الأكاديمي من خلال مناهج متقدمة في المعارف الرئيسية مع الطلاب المتصفين بالقدرات التعلُمية العالية. كما تستنتج الدراسة أن هذا الأسلوب في التعامل مع القدرات الطلابية العالية لم يتغير على مدى العشرون عاماً الأخيرة، وهو ما تستمر في تأكيده الدراسات الميتا – تحليلية في أن الأثر التعليمي لأسلوب التسريع الأكاديمي يفوق ذلك الناتج عن الإثراء المترادف مع تجميع الطلاب الموهوبين في مجموعات متجانسة (Kulik, 1993). وعلى ذلك يؤيد الدارسان أسلوب تجميع الطلاب الموهوبين بحسب المستوى الأكاديمي في المواضيع الدراسية الأساسية، وتقديم محتوى معرفي متقدم ومنظم بطريقة مرنة، ليناسب القدرات العقلية المتقدمة لهم. كما يؤيد الدارسان تضمين المناهج الدراسية المقدمة للطلاب الموهوبين نماذج ومهارات لأساليب التفكير العليا في سبيل تطوير مهارات التعلم لديهم، وأن يكون أسلوب الاستعلام هو الأسلوب الإستراتيجي المستخدم في تنمية تلك المهارات. كما لاحظ الدارسان أن التركيز على المسائل الوجدانية مثل الدافعية، وتفاعل الطلاب مع برامج النماذج التي

دُرست يشير إلى الارتباط الهام بين المعلم والمُتعلم، الأمر الذي ربما يفسر الزيادة المطردة في النمو في أعداد الطلاب كلما زادت دافعية طرفا التعامل. ويدعوا ما تقدم، في رأي الباحثين إلى استخدام الفرص التعليمية التي تركز على الطالب، والتي تتصف بكونها ذات مواضيع مرتبطة باهتمامات الطلاب، وذات صلة بعالمهم.

كما درست ريس مع بورسيل (Reis & Purcell, 1993) أثر أسلوب ضغط المنهج المستخدم في النموذج على توفير الوقت للطلاب من ذوي القدرات العالية لتسخيره نحو المشاريع والبحوث الهادفة من النوع (III) والتي هي من ضمن البرامج التي يقدمها النموذج، فوجدا فروق ذات دلالة في المجموعات الفاعلة، مما يؤكد فاعلية النموذج. في دراسة محتوى أخرى (Renzulli & Reis. 1994) بحث الدارسان عدة جوانب احتواها نموذج الإثراء الثلاثي، شملت:

أولاً: فاعلية النموذج كما لوحظت من قبل الطلاب والآباء والمعلمين، في محيط المدرسة الابتدائية.

فقد استنتجت الباحثة (Reis, 1981) من خلال نتائج استبيان آراء المشاركين ومقابلاتهم الشخصية من الطلاب والآباء والمدرسين في (11) منطقة تعليمية في الشمال الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية أن القبول العام للنموذج كان إيجابياً. وقد أفاد الكثير من معلمي الصفوف أن مساهماتهم العالية في البرنامج قد أثّرت بطريقة إيجابية في أساليب التدريس التي يستخدمونها. كما تفيد الدراسة أن آراء الآباء الذين شارك أبناؤهم في فعاليات نموذج الإثراء الثلاثي عبر المدرسة لا تختلف عن آراء الآباء الذين يشارك أبناؤهم في برامج أخرى تقليدية لرعاية الموهوبين. وتفيد آراء معلمي الموهبة المشاركين في فعاليات النموذج والذين سبق لهم المشاركة في برامج تقليدية لرعاية الموهبة أنهم يفضلون، وبشكل ساحق إجراءات النموذج في الكشف عن الموهوبين بدلاً من الاعتماد على نتائج المقاييس وحدها.

ثانياً: أثر برامج التدريب، النوع (II) في النموذج على الإنتاج الابتكاري:

بحث كل من ريس (Reis, 1981)، وَ جوبنز (Gubbins, 1982)، وَ بيرنز (Burns, 1987)، وَ نيومن (Newman, 1991) أثر برامج التدريب المختلفة على قدرات الطلاب في البدء في، واستكمال دراسات من نوع (III)، فقد درست ريس جودة المنتجات التي أكملها الطلاب المشاركين في فعاليات نموذج الإثراء الثلاثي من خلال عينة مكونة من 1162 طالب في الصفوف الأول إلى السادس ابتدائي، جرى تصنيفهم بموجب إجراءات النموذج في مجموعة الوعاء الإثرائي (حوض الموهبة) والتي تمثل 15٪ إلى 25٪ من إجمالي طلاب المدارس التي ينتمون إليها. ثم جرى تقسيم طلاب الوعاء الإثرائي في كل مدرسة إلى مجموعتين؛ المجموعة الأولى (أ) وتحوي فئة طلاب الشريحة العليا (5٪) في اختبارات الذكاء الفردية، أو اختبارات التفوق الأكاديمي، والمجموعة الثانية (ب) تتكون من الطلاب من ذوي القدرات فوق المتوسط، ولكن من الذين حققوا درجات أقل من الشريحة (أ) في اختبارات الذكاء الفردية، وبالتالي لم يمكّنوا من المشاركة في برامج رعاية الموهوبين بموجب الإجراءات المعتادة. ثم جرى السماح لطلاب كلتا المجموعتين بالمشاركة في فعاليات النموذج.

ولقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تذكر في جميع عناصر جودة البحوث التي قام الطلاب، كما أن حساب متوسط عناصر الجودة الرئيسية للمجموعة (ب) والتي بموجب إجراءات الكشف التقليدية لم يكن لها أن تستفيد من خدمات رعاية الموهوبين كانت أعلى بقليل من المجموعة (أ)، الأمر الذي يؤكد مرة أخرى فاعلية النموذج في التأثير على أداء الطلاب في مجالات البحوث والدراسات الهادفة.

كما بحث جوبنز (Gubbins, 1982) استخدام النموذج للتوصل إلى ما إذا كان تحقيق الإنجاز، ومفهوم الذات، والانضباط الشخصي لها ارتباط بسلوك الإنتاج الابتكاري، ليصل إلى أن نتائج التحليل لم تفِد في كشف الارتباط بين العناصر المذكورة وسلوك الإنتاج الابتكاري.

وبحث كل من بيرنز (Burns, 1987) وَ نيومن (Newman, 1991) استخدام برامج مختلفة على المشاركين في برامج المشاريع والدراسات من النوع (III). فقد درس بيرنز أثر برامج التدريب من نوع (II) على قرارات عينة من 515 طالب نحو البدء في بحوث لحل مشكلات محددة في نموذج الإثراء الثلاثي ليجد أن الطلاب الذين اندرجوا في برامج التدريب كان لديهم فرصة أكبر بنسبة 64٪ لبدء بحوث من نوع (III) من الطلاب الذين لم يتلقوا التدريب. وعليه استنتج بيرنز أن تدريب الطلاب على المهارات المطلوبة لبرامج البحوث والدراسات قبل البدء فيها يزيد من عدد الطلاب الذين يساهمون في هذه البرامج خلال العام الدراسي.

كما بحث نيومن (Newman, 1991) دمج مجموعة من برامج التدريب في الإبداع، والتخطيط، واتخاذ القرارات، والاستقراء، والتواصل، مع توجيهات المعلمين نحو كيفية تخطيط وإدارة وإتمام مشروع هادف، من أجل دراسة أثر هذه البرامج على جودة المنتجات، وعلى عدد الطلاب الذين لا يكملون المشاريع التي بدؤوها. تفيد نتائج الدراسة أن العينة الفاعلة حوت عدداً من الطلاب الذين لم يكملوا الدراسات التي بدؤوها أقل بدرجة ملحوظة من العينة الضابطة. كما أظهر تحليل النتائج فرقاً ملحوظاً في جودة المنتجات التي أفرزتها بحوث العينة الفاعلة مقارنة بتلك النتائج التي أنتجتها العينة الضابطة.

ثالثاً: أثر النموذج على الإنتاج الابتكاري للطلاب:

درس ستاركو (Starko, 1986) أثر نموذج الإثراء الثلاثي على إنتاج الطلاب الابتكاري من خلال إجراء مسح على عدد من المنتجات الابتكارية داخل المدرسة وخارجها التي أنتجتها عينات من الطلاب، الأولى من الطلاب الذين شاركوا في برامج النموذج لمدة 4 سنوات على الأقل، والأخرى من الطلاب الذين تأهلوا للمشاركة في فعاليات النموذج ولم يشاركوا. تشير النتائج إلى أن طلاب المجموعة التي شاركت في فعاليات النموذج، في كثير من الأحيان تبدأ في إخراج منتجات ابتكارية من

تلقاء نفسها، داخل المدرسة وخارجها، أكثر من المجموعة التي لم تشارك في فعاليات النموذج بمعدل الضعف لكل طالب. كما أظهر طلاب العينة الفاعلة تفوقاً أكثر في المشاريع، وتطوراً أعمق في محاولاتهم لتطوير منتجات مبتكرة، وفي وصفهم لأهدافهم.

رابعاً: أثر النموذج على التطور الشخصي والاجتماعي:

بحثت عدة دراسات أثر نموذج الإثراء الثلاثي على وجهات التطور الشخصي والاجتماعي للطلاب المشاركين في برامج النموذج (Delisle, 1981; Heal, 1989; Olenchak, 1991; Skaught, 1987)، وتؤيد نتائج الدراسات المذكورة، إجمالاً، استخدام النموذج كوسيلة مقنعة لمقابلة الاحتياجات التعليمية لمجموعة عريضة ومتنوعة من الطلاب من ذوي القدرات العالية. من جانب آخر، تفيد نتائج هذه الدراسات أن الطلاب من ذوي القدرات التي تفوق المتوسط والذين جرى التعرف عليهم من خلال فعاليات النموذج مقبولين من أقرانهم، وأن تفاوت القدرات لدي الطلاب المشاركين لا يؤدي إلى التفرقة الاجتماعية بينهم.

خامساً: أثر النموذج على الفعالية الشخصية:

في دراسات مختلفة لأثر نموذج الإثراء الثلاثي على الفعالية الشخصية (Schack, 1986; Starko, 1986; Stednitz, 1986) تبين أن الفعالية الشخصية عنصر مؤثر بدرجة ملحوظة في بدء المشاريع من النوع (III)، وأن درجة الفعالية الشخصية في نهاية الدراسة كانت أعلى لدى الطلاب الذين ساهموا في مشاريع من النوع (III).

ودرست سمبسون (Simpson, 1999) العلاقات بين كل من الذكاء، والإبداع، والدافعية، ودور الجنس في الكشف عن الأطفال الموهوبين، وبين التفوق الأكاديمي للطلاب الموهوبين من الصف الخامس الابتدائي. اعتمدت الدراسة على نموذج رنزولي الثلاثي (Renzulli, 1978) الذي يعرِّف الموهبة بكونها تقاطع ثلاث سمات هي: الذكاء المرتفع، والقدرة الإبداعية، والالتزام بالمهام، وبالتالي فإن التفاعل بين هذه السمات يعد لازماً للحصول على أداء متميز من الطالب الموهوب. بينت الدراسة أن

الذكاء والدافعية كانا عاملين هامين في التنبؤ بالتفوق في مادتي الرياضيات والقراءة،بينما لم تكن القدرة الإبداعية كذلك، وأن الذكورة كانت عاملاً مهماً في التنبؤ بالتفوق في مادة الرياضيات ولكن ليس في مادة القراءة، بينما لم تكن الأنوثة عاملاً مهماً في التنبؤ بالتفوق في الرياضيات والقراءة. وبينت الدراسة كذلك أنه عندما تم فحص العوامل المؤثرة في مجموعات مختلفة تبين أن الدافعية وحدها كانت عاملاً مهماً في التنبؤ بالتفوق في الرياضيات، وأن الذكاء والدافعية معاً كانا عاملاً مهماً في التنبؤ بالتفوق في القراءة. ويستخلص الباحث أن دراسته تؤيد فيما يبدوا إدعاء رنزولي أن كل من الذكاء والدافعية يعدان عنصران رئيسيان في الأداء الأكاديمي المتميز للطلاب الموهوبين، ولكن الدراسة لا تدعم نظريته في أن الإبداع هو كذلك عنصراً رئيسياً في تميز الأداء الأكاديمي للطلاب الموهوبين. كما تشير الدراسة إلى أن دور الجنس في الكشف ليس عنصراً في الأداء الأكاديمي المتميز للطلاب الموهوبين.

خلاصة الدراسات السابقة:

يمكن القول أن الدراسات السابقة التي تم عرضها تؤكد أن نموذج الإثراء الثلاثي يؤثر بطريقة إيجابية على ممارسات المعلمين التعليمية، ويطور توجهات المعلمين تجاه تعليم الأطفال الموهوبين، وتوجهات الطلاب نحو عملية التعلم والمفهوم الذاتي، ويحفز الابتكار والالتزام بالمهام في الطلاب المستهدفين، ويحفز الطلاب على المزيد من المنتجات المعقدة والمتنوعة، ويساعد الكثير من الطلاب في برامج الرعاية التقليدية، والطلاب من ذوي القدرات العالية على التخطيط المهني المستقبلي المناسب.

يستخلص الباحث من دراسة نماذج الرعاية التي تطرق إليها في هذا الجزء من الدراسة أن فاعلية النموذج في كشف وتطوير الموهبة تكمن في أسلوب الكشف الذي يُستخدم في النموذج من ناحية، ومن ناحية أخرى على مدى توفير النموذج لمادة إثرائية إضافية خارج إطار المنهج المدرسي، وعلى الترابط المنطقي بين وحدات النموذج وبرامجه. ولقد تبين للباحث أن نماذج الرعاية أنواع، منها الذي اعتمد توجهاً أوحداً في

الإثراء، ومنها من عدد برامج الإثراء المقدمة للطلاب مع تفاوت في محتوياتها. وفي رأي الباحث أن لكل من النوعين فائدته والمجال الذي يمكن أن يطبق فيه، وإن كان الباحث يرجح استخدام النماذج التي تتعدد برامجها وتتفاوت في مستوياتها حتى تلبي الاحتياجات المتفاوتة للطلاب المشاركين.

وترتبط الدراسات السابقة بالدراسة الحالية في عدة جوانب، إذ أنها تبحث في مشكلتها المتمثلة في الكشف عن الموهوبين ورعايتهم من خلال نموذج يصمم لذلك، والبعض منها يؤدي ذلك من خلال نموذج صمم لهذه المهمة، وتتطرق إلى المفاهيم النظرية التي تعتمد عليها الدراسة الحالية مثل مفاهيم الذكاء وقياسه، والإبداع، والموهبة وقياسها، ووسائل الكشف المتعددة، والبيئة المحفزة. كما أن هذه الدراسات تناقش الأدوات التي استخدمها الباحث في تطبيق دراسته، وتبين الكيفية التي جرى بها تقنين هذه المقاييس، والتأكد من صدقها وثباتها، وتعطي بالإضافة إلى ذلك جميع المعلومات الفنية عنها، وهو ما يعد ضرورياً قبل استخدام أي من المقاييس في الدراسة الحالية.

ولقد تبين للباحث من خلال التمعن في الدراسات السابقة بعض الجوانب التي لا تلائم البيئة المحلية للمجتمع الذي تجرى فيه الدراسة الحالية. فعلى وجه التحديد يرى الباحث أن الاقتصار على نوعية واحدة من الإثراء، مثل الرياضيات أو العلوم، مع إغفال المواد الأخرى التي يمكن أن تكون مواد إثرائية مثل اللغات العربية والأجنبية، يمثل إجحافاً في حق الطلاب من ذوي القدرات العالية في تلك المواد. كما يرى الباحث أنه بالإمكان تطوير نوعيات البرامج التي تقدم في نماذج تطوير الموهبة بحيث تلائم تنوعاً أشمل في المجتمعات الطلابية التي تطبق فيها هذه النماذج، مع وضعها في قوالب مرنة يمكن من خلال تطويعها جعلها تلائم بيئة مدرسية محددة دون الحاجة إلى إجراء تعديلات جذرية.

الفصل الثالث

المنهج وإجراءات الدراسة

3ـ 1: منهج البحث.

3ـ 2: مجتمع البحث.

3ـ 3: عينة البحث.

3ـ 4: أدوات الدراسة.

3ـ 5: العلاقة بين أدوات الدراسة وأسئلتها.

3ـ 6: إجراءات جمع البيانات.

3ـ 7: التحليل الإحصائي.

الفصل الثالث

المنهج وإجراءات الدراسة

يقدم الباحث في هذا الفصل كل ما يخص البحث من حيث المنهج المستخدم، والمجتمع الذي طبقت فيه الدراسة، والعينة التي طبقت عليها أدوات الدراسة، والإجراءات التي استخدمت في جمع البيانات، إضافة إلى أسلوب التحليل الإحصائي الذي استخدم لتحليل النتائج واستخراجها.

منهج البحث:

استخدم الباحث منهج متعدد يحتوي على المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف ظاهرة من الظواهر النفسية للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة والعوامل التي تتحكم فيها، واستخلاص النتائج لتعميمها. كما استخدم الباحث المنهج التجريبي الذي يهدف إلى اختبار علاقات العلة والمعلول حتى يصل إلى أسباب الظاهرة (أبو علام، 2006)، والذي يقوم كذلك على إجراء التجربة العلمية والتي عن طريقها يتم اختبار عامل متغير لمعرفة أثره مع تثبيت العوامل الأخرى وذلك قبل تعميم استخدامه؛ ويسمى العامل المتغير المطلوب دراسة أثره بالمتغير التجريبي وهو يمثل الفرض المطلوب اختبار صحته. ويتضمن المنهج التجريبي تصميم مجموعتان؛ الأولى تسمى المجموعة الفاعلة (المعالجة) والثانية تسمى المجموعة الضابطة (المقارنة) ذات الاختبار القبلي والبعدي معاً (أبو علام، 2006).

كما استخدم الباحث منهج دراسة الحالة، وهو أحد المناهج الفعالة في الدراسات الوصفية والسببية والتقويمية، وذلك عندما تكون هناك الحاجة إلى الاهتمام بوحدة واحدة من الوحدات الإنسانية بشكل مركز ومتعمق. ويعرف منهج دراسة الحالة بأنه

المنهج الذي يتضمن دراسة حالة واحدة أو بضع حالات دراسة متعمقة مع تحليل كل عامل من العوامل المؤثرة والاهتمام بكل شيء عن الحالة المدروسة بغرض الوصول إلى تعميمات تنطبق على غيرها من الوحدات المشابهة لها (أبو النصر، 2004). و لقد أورد الباحث أحد البحوث التي قام بها طلاب الرعاية الخاصة الذين أتموا بحثاً من النوع III في الملحق (10) للدلالة على نوعية المنتج الذي تمت دراسته.

استخدم الباحث المنهج الوصفي في التعامل مع سؤال البحث الخاص بأثر البيئة الداعمة للموهبة على طلاب ومعلمي مدارس دار الذكر للبنين، وفي دراسة أثر النموذج التام لتطوير الموهبة على أداء الطلاب في المنافسات العامة في برنامج الإثراء العام، وفي وصف أداء الطلاب المشاركين في برنامج المشاريع الهادفة. كما استخدم الباحث المنهج التجريبي في التعامل مع فروض البحث وأسئلته المتعلقة ببحث الفروق بين أسلوب النموذج التام لتطوير الموهبة في الكشف عن الطلاب الموهوبين وبين أسلوب نموذج الإثراء الثلاثي لرنزولي، وفي دراسة أثر النموذج التام في زيادة القدرتين العقلية والإبداعية وفي التحصيل الدراسي وفي الدافعية والمثابرة والاستمرار في المهمة، وبرنامج اليوسيماس على معدل الذكاء. أماّ منهج دراسة الحالة فقد أستخدم في دراسة حالات الطلاب الذين كانوا على هامش المعايير المحددة للدخول في الوعاء الإثرائي، وفي توثيق تقارير إنجاز الطلاب في برنامج المشاريع الهادفة.

مجتمع الدراسة الكلي:

يتكون مجتمع الدراسة الكلي من طلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. تتكون هذه المدارس التي أنشئت عام 2001م من ثلاث مدارس للتعليم العام هي المدرسة الابتدائية، والمدرسة المتوسطة، والمدرسة الثانوية. وتتمثل رؤية مدارس دار الذكر للبنين في تخريج أجيال مؤهلة وقادرة على إحداث تغيير إيجابي في الأمة، وتتمثل رسالتها في أن تكون مدارس متطورة، ونموذج يُحتذى به، تسهم في بناء جيل قادر على صناعة مستقبل المجتمع السعودي والمجتمع

الإنساني، مسلح بقدر عالٍ من إتقان كفايات التعلم الأساسية والإيمان والتقنية الحديثة وذو اتجاهات مجتمعية إيجابية، تمكنه من التكيف بمرونة مع متطلبات العصر والمنافسة بقوة وفاعلية، والإسهام في التنمية الشاملة، من خلال استقطاب أفضل الكفاءات وتنميتها، بالتعاون مع أولياء الأمور في خدمة المجتمع المحيط (دار الذكر، 2008).

وللمدارس أهداف عامة (دار الذكر، 2008) تتمثل في: إعداد الطالب للتفاعل التربوي والتعليمي والثقافي الإيجابي محلياً ودولياً، وتحقيق مراكز متقدمة عالمياً في مجالي الرياضيات والعلوم للمراحل العمرية المختلفة وفق الاختبارات الدولية، والارتقاء بنظام التعليم والتدريب المهني لطلاب المدارس، والتنمية والتطوير النوعي لكفاءة المعلمين والإداريين في المدارس، وتطوير المناهج، بالإضافة عليها وإثرائها وفق القيم الإسلامية، بما يؤدي إلى تكامل شخصية الطالب وامتلاكها المعارف ومهارات التفكير العلمي والمهارات الحياتية وممارسة التعليم الذاتي مدى الحياة، واستحداث وتطوير المدارس الشاملة، وتطوير البيئة التعليمية وتحديث الخريطة المدرسية لتستجيب للمتغيرات الكمية والكيفية المتوقعة في المرحلة المقبلة، وتطوير البيئة التحتية لتقنية المعلومات والاتصال وتوظيفها في التعليم والتعلم، وانتشار المدارس بفروع جديدة على المستويين الوطني والإقليمي، وتوسيع قاعدة الطلاب (الصفوة) في المدارس، وتنمية القدرات الفنية والمهنية لطلابها باكتساب المهارة اليدوية ورفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للفرد في المجتمع بحيث تكون المدارس مصدر إنتاج.

وتسعى المدارس (دار الذكر، 2008) إلى توفير البيئة المتوازنة التي تساعد على ترسيخ النواحي الإيجابية لدى الطلاب من خلال الأساس الديني القويم، وهو أهم ما يميز مدارس دار الذكر،حيث يعتبر تحفيظ القرآن الكريم أحد أهم الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التربوية والتعليمية، بحيث يصبح كل طالب عند تخرجه من المدرسة حافظاً لكتاب الله كاملاً عن ظهر قلب وملماً بتعاليمه، ومن الركائز الأساسية أيضاً المنهج العلمي المتطور والمتمثل في التربية الحسنة والتي تتجسد في غرس الفضائل

والأخلاق الحميدة من خلال البرنامج التربوي ذو الأبعاد التربوية الإيمانية والخلقية والاجتماعية والتعبدية والنفسية والدعوية والاقتصادية والإبداعية والجسدية الصحيحة، والإلمام بعلوم الحاسب الآلي (الكمبيوتر) وكيفية التعامل معه بكفاءة ومقدرة ليصبح جزءاً أساسياً من حياة الطالب، واللغة الإنجليزية والتي تبرز من خلال المنهج التعليمي المتطور للمدرسة حيث يصبح الطالب متمكناً من قواعد اللغة الإنجليزية مما يؤهله للقبول بالجامعات العالمية واجتياز اختبارات (TOFIL) الدولية، والاعتناء بتحفيز المواهب واكتشافها من خلال برنامج متكامل صُمم ليلائم بيئة المدارس، والتعلم التعاوني والذي يظهر من خلال غرس روح التعاون والعمل الجماعي عند الطلاب وذلك عبر أسلوب تعليمي مطور ومدروس. كما تهتم المدارس بالتربية الجسدية من خلال الاهتمام بالتغذية من خلال تقديم وجبات إفطار وغداء صحية ومتوازنة تراعي النمو الصحي للطالب وبإشراف أخصائي تغذية، وبالرياضة من خلال النخبة المدربة من المتخصصين بحيث يصبح الطالب ذو براعة في ألعاب متنوعة منها السباحة، والدفاع عن النفس، والرماية، والفروسية مما يؤهله لحصد مراكز متقدمة في المنافسات الرياضية المختلفة.

طبقت الدراسة في وسط هذا المجتمع الذي يبلغ إجمالي عدد طلابه 830 طالباً موزعون على النحو التالي:

جدول رقم: 3-2-1

توزيع طلاب مدارس دار الذكر حسب الصفوف الدراسية لعام 2008م

الصف الدراسي	عدد التلاميذ	الفئة العمرية	النسبة للكل
الصفوف المبكرة	23	5 سنوات	2.77٪
الأول ابتدائي	125	6 سنوات	15.06٪
الثاني ابتدائي	125	7 سنوات	15.06٪
الثالث ابتدائي	100	8 سنوات	12.05٪
الرابع ابتدائي	92	9 سنوات	11.08٪
الخامس ابتدائي	90	10 سنوات	10.84٪
السادس ابتدائي	71	11 سنة	8.55٪
الأول متوسط	61	12 سنة	7.35٪
الثاني متوسط	46	13 سنة	5.54٪
الثالث متوسط	41	14 سنة	4.94٪
المرحلة الثانوية	56	15 – 18 سنة	6.75٪
إجمالي مجتمع الدراسة	830	من 5 – 18 سنة	100٪

من حيث التكوين الديموغرافي يعتبر مجتمع الدراسة مجتمعاً يشمل فئات المجتمع في محافظة جدة، إذ أنه مكون من الطبقة المتوسطة والمتوسطة العليا، ويشمل طلاباً من جنسيات عربية مختلفة، وكذلك من مناطق مختلفة من مناطق المملكة العربية السعودية.

يوضح الجدول التالي الجنسيات الممثلة في مجتمع الدراسة وعدد الطلاب المنتمين إليها ونسبتهم إلى إجمالي عدد الطلاب:

جدول رقم: 3-2-2
توزيع طلاب مدارس دار الذكر للبنين حسب الجنسية

الجنسية	عدد الطلاب	النسبة للإجمالي
سعودي	797	٪96.02
يمني	10	٪1.02
سوري	7	٪0.84
فلسطيني	5	٪0.60
بحريني	2	٪0.24
أردني	2	٪0.24
أمريكي	2	٪0.24
سوداني	1	٪0.12
عماني	1	٪0.12
كندي	1	٪0.12
كويتي	1	٪0.12
مصري	1	٪0.12
الإجمالي	830	٪100

قسّم مجتمع الدراسة الكلي إلى ثلاث فئات هي: الصفوف المبكرة، والصفوف الابتدائية المبكرة، والصفوف الابتدائية العليا والمتوسطة والثانوية. أمّا الصفوف المبكرة فلم تشمل في المجتمع الكلي للدراسة لصغر سنها، وأمّا الصفوف الابتدائية المبكرة فتشمل الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع، ويبلغ عدد طلابها 442 طالباً، وتشمل الصفوف الابتدائية العليا والمتوسطة والثانوية طلاب الصفوف الخامس

والسادس ابتدائي، إضافة إلى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، ويبلغ إجمالي عدد طلابها 365 طالباً. ويبلغ العدد الكلي لعينة الدراسة 807 طالباً، بنسبة 97.23٪ من مجتمع الدراسة الكلي.

ولقد جرى تقسيم مجتمع الدراسة الكلي على النحو المذكور أعلاه لتحقيق أهداف البحث، حيث جرى تطبيق أدوات الدراسة على العينة البحثية التي تناسب إحدى فرضيات البحث. الجدول التالي يبين علاقة العينة بالفرضيات:

جدول رقم: 3-2-3

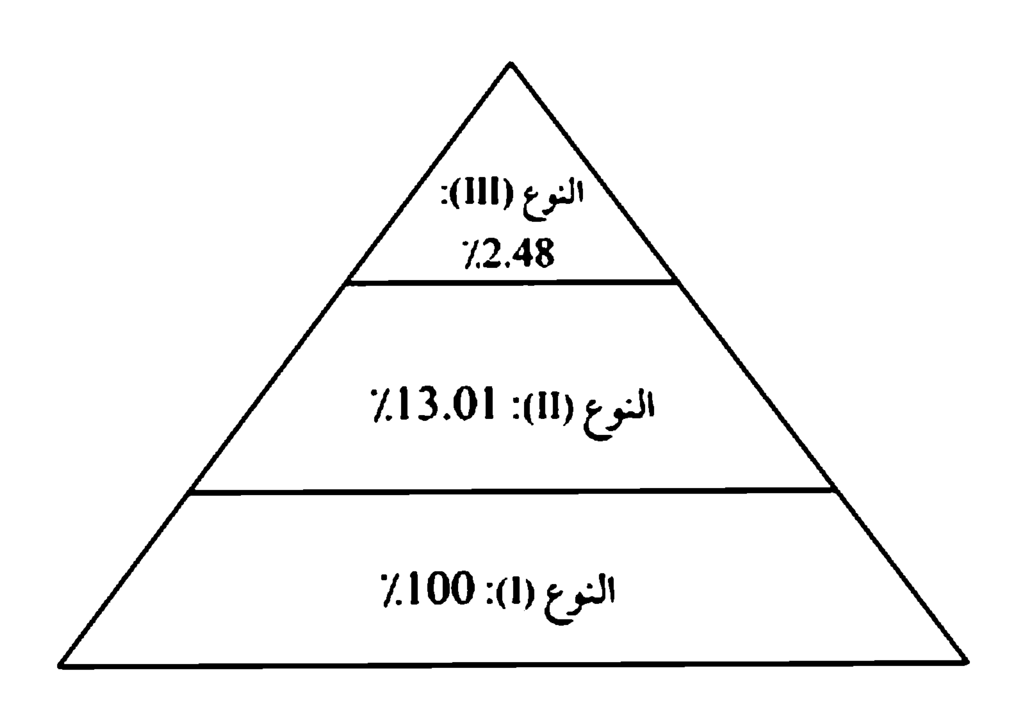
علاقة فروض الدراسة بالعينة المستخدمة

فرضية البحث	العينة المستخدمة
1، 2، 4، 7، 8، 9، 10	طلاب الصفوف الابتدائية العليا والمرحلتين المتوسطة والثانوية، بعدد إجمالي 365 طالباً.
3	طلاب الصفوف الابتدائية العليا، بعدد إجمالي 161 طالباً.
5، 6	الصفوف الابتدائية المبكرة والعليا والمرحلتين المتوسطة والثانوية، بعدد إجمالي 807 طالباً.

كما اشتمل مجتمع الدراسة الكلي على معلمي الطلاب في مدارس دار الذكر للبنين والذين بلغ عددهم حين تطبيق الدراسة 89 معلماً جرى استخدامهم للتحقق من الفرضية 4، وفي تطبيق برامج النموذج التام لتطوير الموهبة بعد أن تم تدريبهم نظرياً وعملياً من قبل الباحث في دورة مكثفة مدتها 12 ساعة تدريبية على مكونات النموذج.

تم اختيار الطلاب للثلاثة أنواع من تقسيمات رنزولي للمجتمع المدرسي الذي يطبق فيه نموذج الإثراء الثلاثي (Renzulli & Reis, 1997) بحسب إجراءات النموذج التام لتطوير الموهبة، إذ تضمن النوع (I) جميع طلاب عينة الدراسة وعددهم

807 طالباً، حيث جري تصنيفهم بحسب الصفوف الدراسية وتعريضهم لبرامج الإثراء العام. كما تضمن النوع (II) طلاب الوعاء الإثرائي الذين تم اختيارهم بناء على معايير وعاء الموهبة وبلغ عددهم 105 طالباً بنسبة 13.01٪ من طلاب عينة الدراسة، قدمت لهم برامج تدريب متقدمة في مهارات الاتصال والبحث العلمي، إضافة إلى المهارات الأساسية. أمّا النوع (III) فتضمّن فئة الطلاب الذين أبدوا رغبة واهتماماً ببعض المواضيع أو القضايا وأظهروا استعداداً للعمل الجاد في متابعة تلك الاهتمامات على مستوى علمي متقدم، وتم اختيارهم بناء على معايير برنامج الرعاية الخاصة وبلغ عددهم 20 طالباً بنسبة 2.48٪ من طلاب عينة الدراسة. الشكل التالي يوضح توزيع الطلاب على المستويات الثلاثة من المواهب.



الشكل رقم: 3-2-1
توزيع الطلاب على مستويات الموهبة

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث مجموعة من الأدوات التي تخدم أهداف الدراسة وفرضياتها. فقد استخدم الباحث كل من مقياس القدرات العقلية للبيئة السعودية (النافع وآخرون، 1979)، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (أبو حطب، 1979؛ Raven, 1958) لقياس الذكاء الفردي؛ ومقياس تورانس للتفكير الابتكاري - الصورة الشكلية "ب" (النافع وآخرون، 1979؛ Torrance, 1966, 1988) لقياس القدرات الإبداعية. كما استخدم الباحث بيانات التحصيل الدراسي للعام الدراسي 2008 م للطلاب الذين تم استخدامهم في عينات البحث، وسجلات الطلاب التي تحوي المعلومات الديموغرافية، وسجلات الحضور والغياب للطلاب والمعلمين المشاركين في عينة الدراسة. إضافة إلى ما تقدم استخدم الباحث نماذج الاستبانات المدرجة ضمن برامج النموذج التام لتطوير الموهبة (أنظر الملاحق: 1 - 9) والتي صممها لأغراض الحصول على معلومات لتقييم أداء المشاركين في فقرات برامج النموذج من طلاب ومعلمين وأولياء أمور.

مقياس القدرات العقلية للبيئة السعودية:

يتكون المقياس (النافع وآخرون، 1979) من 166 بنداً في جوانب القدرة اللغوية والتي تتضمن معاني الكلمات، وفهم المعاني، والاستدلال اللفظي، والعلاقات اللفظية؛ وفي جوانب القدرة العددية والتي تشمل المتعلقات العددية، وسلاسل الأعداد، والعلاقات، وحل المسائل؛ وجوانب القدرة المكانية والمتمثلة في التعرف على الأشكال المختلفة، وعلاقات الأشكال، والأشكال المتداخلة؛ وجوانب القدرة على التفكير الاستدلالي والتي تتضمن إكمال علاقات الأشكال، والاستدلال عن طريق الأشكال، والاستدلال عن طريق الصور، والاستدلال على المساحات والحجوم.

ثبات المقياس:

يتمتع المقياس بقدر جيد من الثبات (النافع وآخرون، 1979)، حيث تراوحت معاملات ألفا بين 0.77 و 0.88 للقدرات الأربع، وبلغ معامل ألفا للمقياس الكلي 0.94. كما تراوحت قيم معامل الثبات بالتجزئة النصفية بين 0.56 و 0.79 للقدرات الأربع، و 0.88 للمقياس الكلي. كما تم حساب الثبات للفئات العمرية المختلفة ووجد أنها جيدة.

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس من خلال التحري عن صدق التعلق بمحك وصدق تكوينه الفرضي، فكانت معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والتحصيل الدراسي لعام 1988م (1409ه) بين 0.21، 0.43، وللمقياس الكلي 0.37 للمرحلة الابتدائية. وبلغت للمرحلة المتوسطة بين 0.27 و 0.46 للقدرات الأربع، و 0.43 للمقياس الكلي. وتعتبر هذه المؤشرات منسجمة مع طبيعة العلاقة المتوقعة بين التحصيل الدراسي ومقاييس القدرة العقلية (Anastasi, 1976).

وقد حسبت العلاقة بين المقياس ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) (النافع وآخرون، 1979) وأظهرت النتائج أن علاقة الجزء اللفظي لمقياس وكسلر بلغ 0.75، 0.63، 0.57، 0.53 مع القدرات اللغوية، العددية، المكانية، والاستدلالية على التوالي، وكان معامل ارتباط القدرات اللغوية، العددية، المكانية، والاستدلالية بالجزء العلمي من مقياس وكسلر 0.59، 0.48، 0.55، 0.47 على التوالي، وبلغ معامل ارتباط مقياس القدرات بالجزء العملي من وكسلر 0.63 وتدل هذه المعاملات على اشتراك مقياس القدرات مع مقياس وكسلر في قياس سمة واحدة (الذكاء). كما تم التحري عن صدق تكوين المقياس الفرضي من خلال اختبار دلالة الفروق للفئات العمرية المختلفة (9-16 سنة). وقد أظهرت النتائج أن الفئات العمرية المختلفة تختلف بدلالة إحصائية، وأن متوسطات هذه الفئات تزيد بزيادة العمر.

تقنين المقياس:

من خلال عينة ممثلة من البنين والبنات سحبت بطريقة عشوائية طبقية من المدارس الحكومية والأهلية تم تحديد الخصائص الأساسية لعينة التقنين في بعض المتغيرات الهامة. كما تم استخراج الدرجات التائية للدرجات الخام في القدرات الأربع لكل فئة عمرية من 9 - 6 سنة، حيث تراوحت الدرجات التائية بين 31 - 90. إضافة إلى ذلك تم استخراج نسب الذكاء بحيث يكون متوسط الذكاء 100 درجة، وانحرافه المعياري 15 درجة. وقد تراوحت نسب الذكاء الانحرافية بين 71 - 180 درجة. كما تم استخراج المئينيات المقابلة لتلك الدرجات (النافع وآخرون، 1979).

ويعتبر مقياس القدرات العقلية للبيئة السعودية الاختبار المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم السعودية للتعرف على الطلاب الموهوبين في مرحلة التعليم العام، فهو بذلك يستخدم على نطاق واسع في المملكة العربية السعودية. ويستخدم المقياس في كل عام دراسي للتعرف على الطلاب الموهوبين بدءاً من الصف الخامس ابتدائي، ومن ثم تقديم برامج إثرائية لهم من خلال إدارات رعاية الموهوبين الممثلة في الإدارات التعليمية في مناطق المملكة.

مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري للبيئة السعودية:

يتكون مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (أبو حطب وآخرون، 1979) من خمس مجموعات (أ)، (ب)، (ج)، (د)، (هـ) وكل منها يتكون من 12 مفردة، أي أن المجموع الكلي لمفردات الاختبار 60 مفردة. وتتتابع المجموعات الخمس حسب الصعوبة. والمفردة الأولى في كل مجموعة عادة ما تكون واضحة بذاتها إلى حد كبير ثم تتزايد صعوبة المفردات داخل كل مجموعة تدريجياً، ومع ذلك فكل مفردات المجموعة تتشابه في المبدأ المتضمن فيها. ويعطى نظام ترتيب المفردات داخل كل مجموعة تدريباً مقنناً على طريقة العمل فيها. وتتألف كل مفردة من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي حذف منه جزء، وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ستة أو ثمانية بدائل معطاة.

وتتطلب كل مجموعة من المجموعات الخمس نمطاً مختلفاً من الاستجابة: فالمجموعة (أ) تتطلب تكملة نمط أو مساحة ناقصة. والمجموعة (ب) تتطلب تكملة نوع من قياس التماثل بين الأشكال. والمجموعة (ج) تتطلب التغيير المنتظم في أنماط الأشكال. والمجموعة (د) تتطلب إعادة ترتيب الشكل أو تبديله أو تغييره بطريقة منتظمة. والمجموعة (هـ) تتطلب تحليل الأشكال إلى أجزاء على نحو منتظم وإدراك العلاقات بينها. وهكذا ترتب المجموعات بطريقة متتابعة، وفي رأي ريفن (Raven, 1960) أن هذا التتابع يتم حسب مستويات الصعوبة أو تعقد العمليات المعرفية، فبينما تتطلب المجموعات الأولى والأكثر سهولة الدقة في المقارنة والتمييز والتماثل، تتطلب المجموعات الأخيرة والأكثر صعوبة القدرة على إدراك العلاقات المنطقية، ويذكر ريفن (1960) في هذا الصدد أن اختبار المصفوفات المتتابعة العادي يمكن أن يصنف بأنه "اختبار للملاحظة والتفكير الواضح"، كما يهدف إلى شمول المدى الكلي للنمو العقلي ابتداءً من المستوى الذي يستطيع الطفل عنده إدراك فكرة التعرف على الجزء الناقص الذي يكمل به النمط الشكلي ويمتد إلى قياس القدرة القصوى للشخص على المقارنة والاستدلال. وعلى الرغم من أن درجات الراشدين تميل إلى التجمع في النصف العلوي من مجموعات المفردات فإنه يوجد عدد كاف من المفردات للتمييز بينهم.

ويعطى اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري للمفحوص، بصرف النظر عن عمره الزمني بنفس التتابع للمجموعات الخمس، ثم يطلب منه القيام بالعمل تبعاً لمعدله الخاص وفقاً لسرعته الخاصة، وبدون مقاطعة منذ أن يبدأ العمل حتى ينتهي منه، ويمكن أن يعطى فردياً وجماعياً. وتعتبر الدرجة الكلية في الاختبار مؤشراً على (الطاقة العقلية) للفرد، كما تسهم الدرجة الفرعية التي يحصل عليها المفحوص في كل مجموعة من المجموعات الخمس على تحديد درجة اتساق التقدير الذي يعطيه الاختبار، كما تفيد في تحديد الدلالة السيكولوجية للتفاوت في درجات الاختبار (أبو حطب، 1977). ويقيس الاختبار الذكاء السيال، والقدرة على حل المشكلات، والقدرات البصرية، ويعتبر مقياس قوي للعامل ج (Anastasi, 1982).

صدق التكوين الفرضي:

أجرى صدق التكوين الفرضي للاختبار (أبو حطب وآخرون، 1979) من حيث أنه متحرر من الاعتماد اللغوي فوجد أنه غير لغوي، ومن حيث أنه اختبار قوة وليس اختبار سرعة فوجد أن جميع معاملات الارتباط غير دالة للأعمار من 8 سنوات إلى ما فوق 30 سنة، مما يعني أن الاختبار هو اختبار قوة وليس اختبار سرعة، ومن حيث تتابع المجموعات الخمس التي تصنف إليها مفردات الاختبار على النحو الذي حدده الاختبار الأصلي فوجد أن الترتيب التتابعي الأصلي صحيح تجريبياً بالنسبة للدرجات الكلية من 10 إلى 25، وأن متوسطات درجات المجموعات الفرعية تتناقص تدريجياً من المجموعة (أ) حتى المجموعة (هـ)، أما بعد ذلك فقد لوحظ أن متوسط المجموعة (د) أعلى قليلاً من متوسط المجموعة (ج) في بعض الأحيان، وفي البعض الآخر يكون متوسط المجموعتين في الاتجاه المفترض، إلاّ أنه ابتداء من الدرجة 35 وحتى الدرجة 55 وجد أن متوسط المجموعة (د) هو في جميع الأحوال أعلى من متوسط المجموعة (ج)، مما يعني أن المجموعة (د) أسهل نسبياً من المجموعة (ج).

كما أجرى اختبار تتابع المفردات الفردية داخل المجموعات تتابعاً منتظماً من الأسهل إلى الأصعب فوجد أن التتابع صحيح نسبياً. كما تم التأكد من تمايز العمر فوجد أن الاختبار يتشابه مع الاختبارات العقلية الأخرى في انه يظهر زيادة منتظمة في درجاته مع التقدم في العمر. الجدول التالي يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة الكلية من سن 8 إلى 30 +.

جدول رقم: 3-3-1

جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات العينة الكلية

العمر	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
8	287	15.49	6.77
9	162	16.75	8.55
10	233	17.87	8.65
11	333	19.66	10.39
12	426	24.85	11.46
13	379	26.52	12.32
14	391	31.13	13.38
15	450	36.44	12.43
16	423	36.41	11.72
17	270	36.33	11.97
18	220	37.90	11.00
19	201	38.21	11.54
24 - 20	884	39.00	10.61
29 - 25	156	38.04	11.43

المصدر: أبو حطب وآخرون، 1979

كما تم التأكد من صدق الاختبار كأداة تميز بين المستويات الدراسية المختلفة للبنين والبنات. إضافة إلى ما تقدم تم التأكد من صدق ارتباط الاختبار بالعديد من المحكات المماثلة.

ثبات المقياس:

أستخدم في تقدير ثبات المقياس طريقة إعادة الاختبار على مجموعات مختلفة من عينة التقنين الأصلية، وكذلك تطبيق معادلة كيودر – ريتشاردسون رقم 20، فوجد اتفاق الطريقتان على ثبات الاختبار وأن جميع المعاملات مرتفعة وتراوحت بين 0.87 و 0.94.

المعايير المئينية:

أعد ريفن (Raven, 1960) معايير مئينية لفئات أعمار مداها نصف سنة للفترة من 8 سنوات حتى 14 سنة، وفئات مداها 5 سنوات للفترة من 20 سنة حتى 65 سنة حسبت من درجات عينات بريطانية من الأطفال والراشدين، وحددت في مقابلها سبعة مستويات عقلية هي 5، 10، 25، 50، 75، 90، 95. حينما نقل الاختبار إلى الثقافات المختلفة لم يطرأ على معايير الاختبار أي تغيير، وظلت المئينات هي الطريقة الشائعة. على هذا أعد أبو حطب وآخرون (1979) المعايير المئينية السعودية للعينة الكلية ولكل من الجنسين على حدة.

ويعتبر اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري من المقاييس المحررة ثقافياً (أبو حطب وآخرون، 1979) والتي تراكم لها تراث علمي كبير. ولقد استخدم المقياس في دراسات كثيرة ومتنوعة حول العالم شملت قياس معدلات الذكاء والكشف عن الموهوبين. من ذلك استخدامه في الدول العربية والتي منها المملكة العربية السعودية (أبو حطب وآخرون، 1979)، ودولة الإمارات العربية المتحدة، وسوريا (Khaleefa & Lynn, 2008)، واليمن (العاني وآخرون، 1995)، والكويت (القرشي، 1987؛ نذر 1995)، والعراق (الدباغ وآخرون، 1982)، والأردن (الصفدي، 1972)، والسودان (الخليفة، طه، عطا الله، 2007؛ الخطيب، 1998). كما استخدم المقياس في مصر (خضر وآخرون، 1977)، وقطر (آل ثاني، 2002)، وليبيا (إبراهيم وآخرون، 1981). وللمقياس أيضاً استخدامات في كثير من الدول الغربية في الكشف عن الموهوبين (الخليفة، 2000)،

منها ألمانيا (Heller et al, 1998; Mehlhorn & Mehlhorn, 1981; Ziegler & Stoeger, 2003)، والولايات المتحدة الأمريكية (Carlson, 2006; Mills & Tissot, 2006; Saccuzzo et al, 1994)، وبريطانيا (Bates & Tully, 2006)، وأستراليا (Hansen & Others, 2006; Ryan & Others, 2006)، وفي دراسات حول معدلات الزيادة في الذكاء القومي في دول مثل بريطانيا واليابان والولايات المتحدة الأمريكية (Lynn & Hampson, 1986).

اختبار تورانس للتفكير الابتكاري: الشكل (ب):

تم اختيار اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (Torrance, 1966, 1968) " لأنه يعتبر من أكثر الاختبارات استخداماً في قياس الإبداع والابتكار، وترتيبه الأول في اختبارات الإبداع والابتكار، وتم ترجمته إلى العديد من اللغات وأجريت عليه الكثير من الدراسات العبر ثقافية " (النافع وآخرون، 1979، ص: 63). كما تم اختيار اختبار الأشكال لإمكانية خلوه من التحيز الثقافي الذي قد تتشبع به الاختبارات التي تعتمد على اللغة، وليس للاختبار عمر محدد.

مكونات المقياس:

يتكون مقياس تورانس للتفكير الابتكاري (الصورة ب) من أربع قدرات (Torrance, 1990) هي: الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والتفاصيل. ولقد أتبع في دراسة تصحيح المقياس للبيئة السعودية (النافع وآخرون، 1979) الخطوات التي أوصى بها معد المقياس الأصلي، وتم تحديد طبيعة الاستجابات ومدى تكرارها على عينة استطلاعية قوامها 588 طالباً وطالبة بواقع 281 طالب و307 طالبة. وقد تم وضع دليل للتصحيح يتضمن قواعد التصحيح للأنشطة المختلفة.

تقنين المقياس:

تم تقنين المقياس على عينة ممثلة من البنين والبنات بطريقة عشوائية طبقية من

المدارس الحكومية والأهلية بمراكز الإشراف التربوي المختلفة بمدينة الرياض (النافع وآخرون، 1979). وقد بلغت عينة التقنين 1.227 طالباً وطالبة بواقع 628 طالباً و 599 طالبة. كما تم تحديد الخصائص الأساسية للعينة في بعض المتغيرات الهامة كحجم الأسرة وترتيب الميلاد ومستوى تعليم الوالدين ورب الأسرة. كما تم استخراج الدرجات المعيارية لكل قدرة لكل فئة عمرية وللمقياس الكلي بمتوسط مقداره 100 وانحراف معياري قدره 15، واستخراج المئينيات للمقياس الكلي وذلك تمشياً مع الدليل الفني لمعايير المقياس الأصلي (Torrance, 1990).

تصحيح المقياس:

تم إتباع الخطوات التي أوصى بها معد المقياس الأصلي، ونظراً لكون تصحيح المقياس يعتمد في بعض أجزائه على مدى شيوع أو تكرار الاستجابة (الأصالة)، وفي بعضه الآخر على تحديد فئات الاستجابة (المرونة)، فإن ذلك يتطلب تحديد مدى تكرار وشيوع الاستجابات وتحديد فئاتها. تم تصحيح المقياس بعد تحديد طبيعة الاستجابات ومدى تكرارها على عينة استطلاعية قوامها 588 طالباً وطالبة بواقع 281 طالباً و307 طالبة. وقد تم وضع دليل للتصحيح يتضمن قواعد التصحيح للأنشطة المختلفة (النافع وآخرون، 1979).

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما:

أ- **ثبات التصحيح:** من خلال حساب معامل الارتباط بين التصحيح المصحح الأول وتصحيح زميله لنفس الاستجابات. وقد كانت معاملات الثبات 0.95، 0.97، 0.96، 0.98، 0.99 للطلاقة، المرونة، التفاصيل، الأصالة، والدرجة الكلية على التوالي (النافع وآخرون، 1979). وتعتبر هذه القيم مشابهة لمثيلاتها في الدراسة العربية والأجنبية (أبو حطب وسليمان، 1973؛ Torrance, 1990).

ب- **ثبات الإعادة:** وقد تم إعادة تطبيق المقياس على جزء من عينة الثبات والصدق قوامها 114 طالباً وطالبة بعد ثلاثة أسابيع وحسبت العلاقة بين درجاتهم في التطبيقين فكانت 0.60، 0.76، 0.69، 0.73 لكل من الأصالة، المرونة، التفاصيل، والطلاقة على التوالي (النافع وآخرون، 1979). وتعتبر هذه القيم مناسبة ومماثلة إلى حد كبير لمثيلاتها في الدراسات الأخرى (أبو حطب وسليمان، 1973؛ Torrance, 1974). كما تم استخراج معاملات الثبات للفئات العمرية المختلفة، وللذكور والإناث وجميعها تدل على أن ثبات المقياس جيد ومماثل لنتائج الدراسات الأخرى.

صدق المقياس:

تم التحري عن صدق التكوين الفرضي للمقياس بعدة طرق على النحو التالي:

- **الارتباط بين القدرات المختلفة:** حيث حسب معامل الارتباط بين القدرات المكونة للمقياس فتراوحت بين 0.45، 0.65 وبينها وبين الدرجة الكلية، حيث كانت معاملات الارتباط بين الأصالة، المرونة، التفاصيل، والطلاقة وبين الدرجة الكلية 0.76، 0.91، 0.76، 0.93 على التوالي. كما حسبت العلاقة بين القدرات المكونة للمقياس وبينها وبين الدرجة الكلية لكل فئة عمرية فكانت مماثلة إلى حد كبير لمعاملات الارتباط المستخرجة من العينة الكلية (النافع وآخرون، 1979).
- **الارتباط بالمقاييس الأخرى:** تم حساب العلاقة بين القدرات المكونة للمقياس وكل من مقياس القدرات العقلية (النافع وآخرون، 1979) ومقياس وكسلر (1991) فكانت معاملات الارتباط بين قدرات المقياس ومقياس القدرات العقلية 0.31، 0.12، 0.40، 0.10 لكل من الأصالة والمرونة والتفاصيل والطلاقة على التوالي، كما كانت معاملات الارتباط مع مقياس وكسلر 0.33، 0.50، 0.41، 0.06، لكل من الأصالة والمرونة والتفاصيل والطلاقة على التوالي.

كما كانت معاملات الارتباط بين التحصيل الدراسي والأصالة، المرونة، التفاصيل، والطلاقة 0.11، 0.08، 0.11، 0.07 على التوالي، وتعكس هذه القيم التشابه والاختلاف في هذه القدرات ومقياس القدرات العقلية ووكسلر، وكذلك التحصيل الدراسي. وقد تم التحقق من صدق التكوين الفرضي من خلال التحليل العاملي، حيث تشبعت القدرات الأربع على عامل واحد. وقد تراوحت قيم التشبعات بين 0.67 و 0.78. كما تم دراسة العوامل المستخلصة من المقياس لكل فئة عمرية، وقد كانت النتائج مشابهة لما تم التوصل إليه من العينة الكلية، وهذا يدل على أن يقيس سمة واحدة. وخلصت الدراسة من كل ما سبق إلى أن المقياس يتمتع بقدر جيد من الصدق. كما تم تقنين المقياس على عينة مماثلة من البنين والبنات بطريقة عشوائية طبقية من المدارس الحكومية والأهلية بمراكز الإشراف التربوي المختلفة بمدينة الرياض. وقد بلغت عينة التقنين 1.227 طالباً وطالبة بواقع 628 طالباً و599 طالبة. كما تم تحديد الخصائص الأساسية للعينة في بعض المتغيرات الهامة كحجم الأسرة وترتيب الميلاد ومستوى تعليم الوالدين ورب الأسرة. كما تم استخراج الدرجات المعيارية لكل قدرة لكل فئة عمرية وللمقياس الكلي بمتوسط مقداره 100 وانحراف معياري قدره 15، واستخراج الميئينيات للمقياس الكلي وذلك تمشياً مع الدليل الفني لمعايير المقياس الأصلي (Torrance, 1990).

تقنين المقياس:

تم تقنين المقياس في المملكة العربية السعودية على عينة ممثلة من البنين والبنات بطريقة عشوائية طبقية من المدارس الحكومية والأهلية، وقد بلغت عينة التقنين 1227 طالباً وطالبة بواقع 628 طالباً و599 طالبة. كما تم استخراج الدرجات المعيارية لكل قدرة لكل فئة عمرية وللمقياس الكلي بمتوسط مقداره 100 وانحراف معياري مقداره 15، كما تم استخراج المئينات للمقياس الكلي وذلك تمشياً مع الدليل الفني لمعايير المقياس الأصلي (Torrance, 1990). كما قنن المقياس في العديد من الدول العربية، منها مصر (سليمان وأبو حطب، 1973)، والإمارات العربية المتحدة (فريج، 1995؛ قنديل،

1997)، والسودان (إبراهيم، 1987؛ الهادي، 1981). كما كلفت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لجنة من الخبراء (صادق وآخرون، 1996) باستخدامه في أربع دول عربية هي مصر، والعراق، والإمارات العربية المتحدة، وتونس لقياس الابتكارية بأبعادها الثلاثة، فحقق درجات صدق وثبات عالية سوغت استخدامه على عينات الدراسة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

أدوات أخرى:

التحصيل الدراسي:

قام الباحث باستخدام نتائج التحصيل الدراسي للطلاب المشاركين في عينة الدراسة، فاعتبر درجات الاختبار النصفي للفصل الدراسي الأول هي الدرجة القبلية، ومتوسط درجات اختبارات النهائي للفصل الدراسي الأول والنصفي والنهائي للفصل الدراسي الثاني هي الدرجة البعدية. واستخدم الباحث النسب المئوية بدلاً من الدرجات الفعلية باعتبارها مؤشراً للتحصيل الدراسي.

سجلات الطلاب:

استخدم الباحث سجلات الطلاب التي تحوي المعلومات الديموغرافية عنهم للحصول على تاريخ الميلاد للطلاب المشاركين في العينة لحساب عمر الطالب وقت جلوسه للمقاييس التي استخدمت في الدراسة. كما حصل الباحث من هذه السجلات على معدلات الحضور والغياب.

الاستبانات المدرجة في النموذج التام لتطوير الموهبة:

أدرج الباحث ضمن مكونات النموذج التام لتطوير الموهبة مجموعة من النماذج التي صممها خصيصاً لأغراض تقييم فقرات برامج النموذج بما في ذلك أداء الطلاب المشاركين في فعاليات النموذج. وقد استخدم الباحث هذه النماذج كل في محلها وحسب الحاجة، ولقد أدرجت هذه النماذج في الملاحق 1 – 9.

العلاقة بين أدوات الدراسة وأسئلتها:

اختار الباحث الأدوات التي تناسب الأسئلة التي تطرحها الدراسة، فجميع الأدوات المستخدمة في البحث تخدم السؤالين الأول والثاني من حيث أن السؤال الأول يحوي المكونات الرئيسية للنموذج التام لتطوير الموهبة، والسؤال الثاني يحوي المعايير التي يتم من خلالها التعرف على الوعاء الإثرائي. ويخدم اختبار القدرات العقلية السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، كما يخدم اختبار المصفوفات المتابعة المعياري السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، وتخدم سجلات الطلاب والمعلمين سؤال البحث الخامس. أمّا أسئلة البحث السادس إلى التاسع فيتم التعامل معها من خلال النماذج المدرجة في النموذج التام لتطوير الموهبة، وتخدم معلومات التحصيل الدراسي سؤالي البحث الثامن والعاشر، بينما يخدم اختبار تورانس للتفكير الابتكاري السؤال العاشر.

إجراءات جمع البيانات:

قبل تطبيق أي من أدوات الدراسة، قام الباحث بتكوين فريق مؤهل مكون من ثلاثة من معلمي مدارس دار الذكر للبنين هم: الدكتور سالم علي باشميل، والأستاذ محمد باعيشرة، والأستاذ فايز باحارثة. وقد قام الباحث بشرح الأهداف العامة للرسالة والأدوات التي سوف تستخدم فيها، وتأكد من الإمكانيات الفنية للفريق إذ سبق أن جرى تدريب أعضائه على استخدام الأدوات الثلاثة المستخدمة في البحث.

من حيث المؤهلات العلمية لفريق التطبيق فهي كالآتي:

- د. سالم علي باشميل، دكتوراه في إدارة الموارد البشرية من الجامعة الأمريكية – لندن، ويشغل حالياً وظيفة عضو مركز التطوير والإشراف التربوي ومشرف برامج التدريب بمدارس دار الذكر للبنين.
- أ. محمد باعيشرة حاصل على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة إمباسادور – الأمريكية، ويشغل حالياً وظيفة رئيس وحدة تطوير الموهبة بمدارس

دار الذكر للبنين.

- أ. فايز باحارثة حاصل على شهادة البكالوريوس في نظم المعلومات من جامعة العلوم بصنعاء، ويشغل حالياً وظيفة معلم مهارات التفكير بمدارس دار الذكر للبنين.

تم تطبيق جميع المقاييس أثناء الدوام المدرسي وفي الفصول الدراسية التي ألفها الطلاب، مع الحرص على تهيئة البيئة المناسبة للتطبيق من حيث الجو، والهدوء، والإشراف. كما تم شرح التعليمات المصاحبة لكل مقياس والتأكد من استيعاب الطلاب وفهمهم التام للمطلوب منهم قبل البدء بالتطبيق.

طبق مقياس القدرات العقلية للبيئة السعودية القبلي في الفترة من شهر سبتمبر عام 2007م إلى شهر ديسمبر 2007م قبل تطبيق إجراءات النموذج التام لتطوير الموهبة، ثم طبق نفس المقياس في نهاية العام الدراسي في شهر يونيه 2008م. وقد طبق المقياس بصفة جماعية على مجموعات من الطلاب وزعت بحسب الصف الدراسي.

تم إدخال بيانات إجابات الطلاب على برنامج الحاسب الآلي المعد خصيصاً لإدخالها وتصحيحها وإصدار النتيجة، ثم أدخلت النتائج في سجلات الطلاب المدرسية ضمن معلومات الوضع الراهن.

طبق مقياس تورانس في الفترة من شهر سبتمبر عام 2007م إلى شهر ديسمبر 2007م قبل تطبيق إجراءات النموذج التام لتطوير الموهبة، ثم طبق نفس المقياس في نهاية العام الدراسي في شهر يونيه 2008م. وقد طبق المقياس بصفة جماعية على مجموعات من الطلاب وزعت بحسب الصف الدراسي.

لتنفيذ الجزء من الدراسة الخاص بقياس أثر التدرب على برنامج الحساب الذهني على الذكاء قسّم الباحث عينة الدراسة البالغ عددها 100 طالباً إلى مجموعتين، الأولى ضابطة وعددها 50 طالباً بنسبة 50٪، والثانية تجريبية عددها 50 طالباً أيضاً وبنسبة 50٪. ولقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين في العمر والذكاء. وبما أن طلاب العينتين

ينتمون إلى بيئة اجتماعية واحدة فهم كذلك من نفس المستوى الاقتصادي والاجتماعي. طبق مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري القبلي على طلاب العينتين في شهر مايو عام 2008 م وذلك قبل البدء في تدريب الطلاب على برنامج الحساب الذهني، ثم أعيد تطبيق نفس المقياس على نفس طلاب العينتين بعد الانتهاء من برنامج التدريب في الأسبوع الثاني من شهر أكتوبر عام 2008م.

الإجراءات الخاصة بجمع بيانات النموذج التام لتطوير الموهبة:

يشمل النموذج التام لتطوير الموهبة بالإضافة إلى البرامج الموجهة نحو الكشف والتطوير، مجموعة من الإجراءات التي تمكن القائمين على التنفيذ من التطبيق، والقياس، والتوثيق بيسر ومهنية عالية. أولى هذه الإجراءات تلك التي تتعلق بتكوين السجل التام والذي يتميز بكونه مرناً يتقبل إضافة المعلومات التي تخص مكوناته في أي مرحلة من مراحل التطور التي يمر بها الطالب. ويتطلب فتح سجل الطالب إتمام الإجراءات الأولية التي من خلالها يتم تسجيل المعلومات الأساسية: والتي تشمل على سبيل المثال وليس الحصر الاسم الرباعي، ورقم البطاقة الشخصية / العائلة / الإقامة، وتاريخ ومكان الميلاد، والسنة الدراسية الحالية. ويتم ذلك عن طريق استكمال بيانات النموذج (سجل الموهبة-7)؛ ومعلومات الوضع الراهن والتي تشمل تسجيل معلومات السجل الأكاديمي للطلاب المستهدفين للسنوات الدراسية السابقة، وتسجيل نتائج قياس القدرات المتعددة، وتطبيق قياس السمات السلوكية، وإدخال بيانات نتائج الدورات التدريبية حال استكمالها، وتطبيق قياسات معرفة اهتمامات الطلاب، ومعرفة أسلوب التعلم المفضل، ومعرفة أسلوب التعبير المفضل، ومعرفة أسلوب التفكير المفضل. كما يتم بعد تحديد طلاب الوعاء الإثرائي إتمام خطة للتطوير للطلاب المستهدفين، والتي تشمل الأهداف، والبرامج، والأبعاد الزمنية، وأساليب التقييم. ويتم أثناء تطبيق خطة التطوير استكمال بيانات التطور والمتمثلة في المستجدات التي تطرأ على سجل الطالب أثناء تفاعله مع محتويات النموذج التام لتطوير الموهبة. ويتم

كل ذلك من خلال تسجيل جميع المعلومات الخاصة بهذه الإجراءات باستخدام النموذج (سجل الموهبة xx– xx).

ثاني هذه الإجراءات تلك المتعلقة ببرنامج الإثراء العام والمتمثلة في اختيار عناوين وحدات البرنامج، واختيار مصادر معلوماته، ووسائل تقديم وحداته، وجدولتها، والإعلان عن مواعيد تقديمها، وتقييم وتوثيق أعماله. لاستكمال هذه الخطوات تستخدم نماذج (الإثراء العام – xx – xx). ثالث هذه الإجراءات تلك المتعلقة ببرنامج تنمية المهارات والمتمثلة في تكوين الوحدات التدريبية، وتحديد الفترة الزمنية الملائمة، وتقسيم المهارات المقدمة إلى عناصرها الأساسية، وحصر مستويات الفئة المستهدفة، وتقسيم المهارات المستهدفة إلى وحدات تدريبية، وتحديد مفردات الوحدات التدريبية، وتجهيز الحقيبة التدريبية، واختيار وسائل تقديم وحدات البرنامج، واختيار العناصر البشرية للتنفيذ، وجدولة وحدات البرنامج والإعلان عنها، وتقييم وتوثيق ومتابعة أعماله. ويتم استكمال هذه الإجراءات باستخدام النماذج (تنمية المهارات– xx – xx). رابع هذه الإجراءات تلك المتعلقة ببرنامج الأنشطة الموجهة والمتمثلة في تحديد الجهة التي سوف تشرف على، وتنسق أنشطة البرنامج، ومن ثم تحديد مجالات اهتمام الطلاب وهيئة التدريس والإداريين، والمجالات المشتركة بينهم، ثم جدولة الأنشطة الموجهة واختيار الهيئة الفنية / الإدارية المسئولة عن النشاط. وبعد تسجيل الطلاب في الأنشطة على حسب اختياراتهم يتم الإعلان عن جدول الأنشطة الموجهة وقوائم توزيع الطلاب وأسماء الهيئة الفنية / الإدارية المسؤولة عن كل نشاط. ويتم استكمال هذه الإجراءات باستخدام النماذج (الأنشطة الموجهة– xx – xx). خامس هذه الإجراءات تلك المتعلقة ببرنامج الإثراء المتخصص والمتمثلة في تطبيق وسائل القياس على جميع الطلاب حسب مستوياتهم الأكاديمية، وحصر النتائج وتحديد الطلاب الذين تنطبق عليهم معايير الاختيار، وتطبيق المادة الإثرائية من خلال فصول الإثراء المتخصص، وتقييم وتوثيق أعمال وحدات البرنامج. ويتم استكمال هذه الإجراءات باستخدام النماذج (الإثراء المتخصص– xx – xx). سادس هذه الإجراءات تلك التي تخص برنامج المشاريع

الهادفة والمتمثلة في معرفة اهتمامات الطلاب، وتقديم طلب المشروع، وإجراء المقابلة الشخصية لمقدم الطلب، واختيار الطلاب لتنفيذ مشروع هادف، وكتابة الخطة، والمراجعة والتغذية الراجعة. ويتم استكمال هذه الإجراءات باستخدام النماذج (المشاريع الهادفة– xx – xx). سابع هذه الإجراءات تلك التي تخص برنامج الرعاية الخاصة والمتمثلة في تحديد الخطوط العريضة للبرنامج، اختيار وتوظيف القائمين على الرعاية، واختيار الطلاب المشاركين في برنامج الرعاية الخاصة، وتوزيع الطلاب المشاركين على الرعاة، وتنفيذ البرنامج وتوثيق نتائجه. ويتم استكمال هذه الإجراءات باستخدام النماذج (الرعاية الخاصة– xx – xx).

ولقد طبق الباحث جميع الإجراءات المذكورة أعلاه على العينة الكلية للدراسة، ودرّب فريق العمل المكلف بإدخال البيانات الخاصة بكل برنامج، وتابع بصفة لصيقة هذه العملية للتأكد من دقة البيانات المدخلة ومن إتباع الفريق المكلف للإجراءات والتعليمات المدرجة في النموذج. وفي نهاية كل برنامج أو فصل دراسي، بحسب التعليمات الموجودة في الإجراءات قام الباحث باستخراج التقارير المطلوبة لمتابعة أعمال النموذج، ووجه فريق العمل بالتعليمات اللازمة في حينه، واحتفظ بنسخة من التقارير لاستخدامها في هذه الدراسة. ولقد واجه الباحث بعض الصعوبات أثناء الدراسة، منها:

- عدم وجود دراسات سابقة في العالم العربي حول النموذج المعالج.
- تصنيف البرامج ووضعها في قوالب يسهل التعامل معها مكلف من ناحية الجهد والوقت.
- استحواذ الجهات الرسمية في وزارة التربية والتعليم على حقوق استخدام اختبارات الكشف عن القدرات العقلية، والتفكير الابتكاري المقننة للبيئة السعودية، وعدم السماح باستخدامها إلاّ بعد موافقة رسمية أضاع وقتاً ثميناً من وقت الباحث.

التحليل الإحصائي:

تم تفريغ جميع البيانات التي حصل عليها من الإجراءات السابقة باستخدام برامج للحاسب الآلي أعدت خصيصاً لذلك، وذلك بعد تصحيحها ومراجعتها من قبل الفريق المكلف بذلك. ولقد سجلت جميع البيانات في سجلات الطلاب المشاركين في فعاليات النموذج، كذلك ضمن نظام آلي متكامل صمم من قبل الباحث لهذا الغرض.

تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ونظام الإكسل (EXCEL) التابع للنظام المكتبي لميكروسوفت. ولقد استخدمت الأدوات التالية في عمليات التحليل الإحصائي:

- الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والنسب المئوية.
- تحليل التباين الأحادي للقياس المتكرر.
- اختبار (ت) للأزواج المرتبطة لفحص دلالة الفروق بين متوسطات ودرجات أفراد العينة الفاعلة (قبلي وبعدي).
- اختبار (ت) للعينات المستقلة.
- في جميع الحالات التي استخدم فيها اختبار (ت)، تم تطبيق الاختبار ذي الذيلين كون الفرضيات الصفرية تتحدث عن غياب فروق دون تحديد اتجاه هذه الفروق.
- اختبار (ف) لتباين عينتين.
- اختبار (ز) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات ودرجات أفراد العينة الفاعلة.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها

مقدمة:

سيقوم الباحث في هذا الفصل بعرض النتائج التي توصل إليها في البحث وذلك بعد أن أجرى التحليل المناسب للبيانات التي استخلصها من البحث، وسيتم عرض نتيجة كل فرض ومناقشة النتائج بصفة منفصلة في الفروض الأول والثاني والثالث والرابع والتاسع والعاشر، وبصفة مجتمعة في الفروض الخامس والسادس والسابع والثامن لارتباطها ببعض.

عرض الفرضية الأولى ونتائجها ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع طلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة الذين جرى التعرف عليهم بموجب إجراءات الكشف الشامل المستخدمة في النموذج التام لتطوير الموهبة وبين التوزيع المستخدم في نموذج الإثراء الثلاثي لرنزولي".

وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبارات القدرات العقلية للبيئة السعودية، وتورانس للتفكير الإبداعي المعدل للبيئة السعودية، ودرجات التحصيل الدراسي، والنماذج المدرجة في النموذج التام لتطوير الموهبة، وسجلات الطلاب المدرسية. ولتحديد فئة الوعاء الإثرائي بموجب إجراءات النموذج التام لتطوير الموهبة استخدم الباحث أسلوب نقاط القطع المتعددة (جروان، 2004؛ الخليفة وآخرون، 2007)، وأسلوب دراسة الحالة (Renzulli & Reis, 1997) في معالجة بيانات الكشف والاختيار، وطبق المعايير التي نص عليها في النموذج وهي: أن يكون معدل الطالب في اختبار القدرات العقلية وفي اختبار تورانس للتفكير الابتكاري أكبر من أو يساوي 110

نقطة، وفي المستوى الأكاديمي أكبر من أو يساوي 90٪، وأن يحقق الطالب في واحد على الأقل من أفرع الذكاء المتعدد معدل أكبر من أو يساوي 80٪. أماّ السمات السلوكية فقد حددت في التحفيز بـ 5.3 نقطة، وفي كل من الابتكار والقيادة بـ 4.3 نقطة، وأن يحقق الطالب 3.34 نقطة في أي فرع من أفرع مواضيع الاهتمام.

طبق الإجراء المذكور على طلاب الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، وجميع طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس دار الذكر للبنين والبالغ عددهم 365 طالباً، وتم استبعاد طالبين بسبب انتقالهم إلى مدارس أخرى، فأصبح عدد الطلاب الذين جرى عليهم التطبيق 363 طالباً. أظهرت النتائج أن عدد الطلاب الذين تجاوزوا نقاط القطع بموجب الإجراء السابق يبلغ 83 طالباً يمثلون 22.87٪ من إجمالي عدد طلاب العينة المعدلة، ثم استخدم الباحث أسلوب دراسة الحالة على ما تبقى من أفراد العينة للتأكد من عدم إهمال أي طالب يستحق أن يكون ضمن الوعاء الإثرائي فوجد 22 طاباً إضافياً يمثلون 6.06٪ من إجمالي عدد طلاب العينة، أضيفوا إلى الناتج السابق ليصبح إجمالي الطلاب المختارون بموجب إجراءات النموذج التام 105 طالب يمثلون 28.93٪ من إجمالي عدد طلاب العينة المعدلة،واعتبر أن هؤلاء يمثلون فئة الوعاء الإثرائي. الجدول التالي رقم (4-1-1) المسمى (طلاب الوعاء الإثرائي حسب إجراءات النموذج التام للموهبة) يبين أعداد الطلاب وتوزيعهم على الفصول الدراسية.

جدول رقم: 4-1-1

طلاب الوعاء الإثرائي حسب إجراءات النموذج التام للموهبة

الصف الدراسي	عدد الطلاب حسب معايير الكشف الشامل
الخامس الابتدائي	33
السادس الابتدائي	15
الأول متوسط	23
الثاني متوسط	13

الصف الدراسي	عدد الطلاب حسب معايير الكشف الشامل
الثالث متوسط	3
المرحلة الثانوية	18
الإجمالي	105

وقد لجأ الباحث إلى استخدام أسلوب القطع المتعدد (جروان، 2004؛ الخليفة وآخرون، 2007) وذلك بتحديد النقاط المذكورة كمعايير للمقاييس المستخدمة في النموذج التام لتطوير الموهبة. ويعتبر احتمال وضع نقاط القطع بصورة اعتباطية دون توفر دليل قوي على صدق المقاييس المستخدمة، ودون اعتبار لدرجة الارتباط بين علامات هذه المقاييس والعلامات على محكات النجاح أو التحصيل في البرنامج الذي سيلتحق به الطلبة المقبولون، من المشكلات الرئيسية المترتبة على استخدام هذا الأسلوب، إضافة إلى أن نقاط القطع على محكات الكشف والاختيار كثيراً ما تكون متأثرة بعدد الطلاب الذين سيتم اختيارهم وتوزيع العلامات على كل محك دون الاهتمام بالفروق بين المقاييس من حيث الصدق والموضوعية (جروان، 2004). وقد تؤدي المشكلات المذكورة إلى زيادة عدد الطلاب الذين يجتازون نقاط القطع عن عدد المقاعد المتاحة مما يزيد عملية اختيار الطلاب الموهوبين صعوبة وتعقيداً (الخليفة وآخرون، 2007). ويرى جروان (2004) أن استخدام أساليب تجريبية وإحصائية في تحديد نقاط القطع يزيد من موضوعيتها ويقلل من مخاطر رفض الطالب لمجرد كونه لم يجتز نقطة القطع على مقياس واحد. ولتقليل أثر السلبيات المذكورة آنفاً لجأ الباحث إلى الجمع بين أسلوبي نقاط القطع ودراسة الحالة.

كما استخدم الباحث المعايير التي حددها رنزولي و ريس (Renzulli & Reis, 1997) في نموذج الإثراء الثلاثي وهي:

- اختيار الطلاب الذين يقعون ضمن المئين الـ 88 إلى الـ 99 في اختبار القدرات العقلية.
- إضافة الطلاب المرشحين من قبل المعلمين بموجب السمات السلوكية.
- إضافة الطلاب الذين تمت دراسة حالتهم بصفة خاصة.

أظهر تطبيق المعيار الأول وجود 45 طالب يمثلون نسبة 12.40٪ من إجمالي عدد أفراد العينة ممن ينطبق عليهم شرط الحصول على 130 أو أكثر في اختبار القدرات العقلية. بتطبيق المعيارين التاليين تبين وجود 64 طالب يمثلون نسبة 17.63٪ من إجمالي عدد أفراد العينة أضيفوا إلى العدد السابق ليصبح إجمالي طلاب الوعاء الإثرائي بموجب إجراءات نموذج الإثراء الثلاثي 109 طالب يمثلون 30.33٪ من إجمالي عدد أفراد العينة.

الجدول رقم (4-1-2) المسمى (المعايير المئينية للاختبارات المستخدمة) يبين المعايير المئينية للعينة الكلية لكل من اختبار القدرات العقلية والدوائر لتورانس للبيئة السعودية المستخدم في البحث، ويبين الجدول رقم (4-1-3) المسمى (طلاب الوعاء الإثرائي حسب إجراءات نموذج الإثراء الثلاثي) أعداد الطلاب وتوزيعهم على الفصول الدراسية بموجب إجراءات رنزولي المستخدمة في نموذج الإثراء الثلاثي.

جدول رقم: 4-12

المعايير المئينية للاختبارات المستخدمة

المئين	القدرات العقلية	التفكير الابتكاري	المئين
0.05	96	98	0.05
0.10	101	104	0.10
0.15	104	108	0.15
0.20	107	112	0.20
0.25	110	114	0.25
0.30	111	118	0.30
0.35	112	122	0.35
0.40	114	126	0.40
0.45	115	131	0.45
0.50	117	135	0.50
0.55	118	138	0.55
0.60	120	142	0.60
0.65	121	148	0.65
0.70	123	154	0.70
0.75	124	160	0.75
0.80	126	164	0.80
0.85	128	170	0.85
0.90	133	182	0.90
0.95	141	200	0.95
1.00	156	163	1.00

جدول رقم: 4-1-3

طلاب الوعاء الإثرائي حسب إجراءات نموذج الإثراء الثلاثي

الصف الدراسي	عدد الطلاب الحاصلين على 130+ في اختبار القدرات العقلية	عدد الطلاب المحققين لشروط الترشيح الأخرى	المجموع
الخامس الابتدائي	19	12	31
السادس الابتدائي	7	27	34
الأول متوسط	10	8	18
الثاني متوسط	3	4	7
الثالث متوسط	2	4	6
المرحلة الثانوية	4	9	13
الإجمالي	45	64	109

ويبين الجدول التالي رقم (4-1-4) أعداد الطلاب حسب كل من نموذج الإثراء الثلاثي والنموذج التام لتطوير الموهبة والفرق بينهما حسب الصف الدراسي.

جدول رقم: 4-1-4

أعداد الطلاب حسب كل من نموذج الإثراء الثلاثي والنموذج التام لتطوير الموهبة والفرق بينهما حسب الصف الدراسي

الصف الدراسي	عدد الطلاب حسب نموذج الإثراء الثلاثي	عدد الطلاب حسب النموذج التام لتطوير الموهبة	الفرق
الخامس الابتدائي	31	33	(2)
السادس الابتدائي	34	15	19
الأول متوسط	18	23	(5)
الثاني متوسط	7	13	(6)
الثالث متوسط	6	3	3
المرحلة الثانوية	13	18	(5)
الإجمالي	109	105	4
عدد أفراد العينة	363	363	صفر
نسبة الناتج الإجمالي لأفراد العينة	٪30.03	٪28.93	٪1.10

أجرى الباحث اختبار (ف) على نتائج طلاب كل من نموذج الإثراء الثلاثي والنموذج التام لتطوير الموهبة في كل من اختبار القدرات العقلية، والسمات الشخصية، واختبار التفكير الابتكاري للتأكد من صلاحية المعلومات لإجراء اختبار (ز)، ولحساب الانحراف لكل العناصر المذكورة. ثم أجرى الباحث اختبار (ز) لمعرفة الدلالة الإحصائية والكشف عن الفروق بين نتائج طلاب الوعاء الإثرائي في النموذجين موضع البحث عند مستوى الدلالة ألفا = 0.05، ورَصَدَ النتائج في جدول رقم (5-1-5).

جدول رقم: 4-1-5
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ز) لنتائج الطلاب حسب كل من النموذج التام لتطوير الموهبة ونموذج الإثراء الثلاثي

مجال المقارنة	المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ز)	قيمة (ز) الاحتمالية
اختبار القدرات العقلية	النموذج التام لتطوير الموهبة	105	128.21	11.99	1.29	0.20
	نموذج الإثراء الثلاثي	109	126.02	14.00		
سمة التحفيز	النموذج التام لتطوير الموهبة	105	4.53	0.46	2.07	0.04
	نموذج الإثراء الثلاثي	109	4.71	0.35		
سمة القيادة	النموذج التام لتطوير الموهبة	105	4.5	0.5	2.22	0.03
	نموذج الإثراء الثلاثي	109	4.72	0.47		
سمة الابتكار	النموذج التام لتطوير الموهبة	105	4.75	0.59	0.91	0.04
	نموذج الإثراء الثلاثي	109	4.84	0.56		
اختبار التفكير الابتكاري	النموذج التام لتطوير الموهبة	105	150.07	991.12	1.27	0.21
	نموذج الإثراء الثلاثي	109	144.71	928.08		

* مستوى الدلالة: 0.05

تبين نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = 0,05 بين متوسطات النموذجين، فالوسط الحسابي لاختبار القدرات العقلية لطلاب الوعاء الإثرائي في النموذج التام لتطوير الموهبة بلغ 128.21، بينما بلغ مثيله لنموذج الإثراء الثلاثي 126.02، بينما بلغت قيمة (ز) الاحتمالية 0.20 ؛ وبلغ الوسط الحسابي لاختبار التفكير الابتكاري لطلاب الوعاء الإثرائي في النموذج التام لتطوير الموهبة 150.07، بينما بلغ مثيله لنموذج الإثراء الثلاثي 144.71، بينما بلغت قيمة (ز) الاحتمالية 0.21. كلا النتيجتين تحقق الفرضية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع طلاب مدارس الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة الذين جرى التعرف عليهم بموجب إجراءات الكشف الشامل المستخدمة في النموذج التام لتطوير الموهبة وبين التوزيع المستخدم في نموذج الإثراء الثلاثي لرنزولي. في المقابل فإن الوسط الحسابي لسمات التحفيز والقيادة والابتكار للنموذج التام لتطوير الموهبة ونموذج الإثراء الثلاثي بلغت على التوالي بلغت 4.53، و 4.71؛ و4.5، و 4.72؛ و 4.75، و 4.84. وتشير الدراسة إلى أن هذه الفروق لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا = 0.05. ويعزوا الباحث ذلك إلى أن السمات الشخصية مؤشر يعتمد بصفة رئيسية على رأي المدرسين، وبالتالي يتأثر بالرأي الفردي، فيما أن اختباري القدرات العقلية والتفكير الابتكاري مؤشران جرى تقنينهما بصفة علمية وبالتالي فإن النتيجة المحصلة منهما لها قوة علمية أبلغ. ويتفق هذا الرأي مع ما توصل إليه ولكر (Walker, 2002) على أنه على الرغم من أن الترشيح من قبل المعلمين من الوسائل الأكثر استخداماً في التعرف على الطلاب الموهوبين، ومع هذا يكتنف هذا الأسلوب بعض العقبات بسبب ميل بعض المعلمين إلى تفضيل الطلاب الأفضل هنداماً وأكثر أدباً وتعاوناً والذين يؤدون واجباتهم في أوقاتها، والأقل إزعاجاً. كما بين جيكوبز (Jacobs, 1971) أنه من الممكن تجاوز الطلاب الذين لا يحققون إنجازات أكاديمية عالية على الرغم من كونهم أذكياء، وفي هذا الاتجاه وُجد أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة قد رشحوا طلاباً موهوبين بنسبة صحة متدنية تصل إلى 4.3٪.

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي قام بها رنزولي، وَ رنزولي وَ ريس وَ سمث (Renzulli, 1977 ; Renzulli, Reis, & Smith, 1981) والتي تبين أن وعاء الموهبة حسب تعريف رنزولي يمثل 15٪ إلى 20٪ من عموم الطلاب، يمكن أن يزاد أو يُنَقّص بحسب الإمكانيات البشرية والفنية المتوفرة للمدارس. وتتفق نتائج البحث أيضاً مع ما ذهب إليه ستيرنبيرج (Sternberg, 1988, 2003)، و كولنجيلو وَ ديفيس (Colangelo & Davis, 2003)، إلى أنه لا يمكن بأي حال اكتشاف الموهبة من خلال رقم واحد، إذ يؤدي عدم فحص مصادر عدة للموهبة إلى المخاطرة بعدم اكتشاف عدد كبير من الأفراد الموهوبين؛ إذ بينت النتائج أن الجولة الأولى من محاولة التعرف على طلاب الوعاء الإثرائي، والتي استخدم الباحث فيها أسلوب الكشف المتعدد أفرزت 109 طالباً، بينما أفرزت مثيلتها التي استخدم الباحث فيها معيار الذكاء الفردي عند نقطة قطع 130+ على التعرف على 45 طالباً. كما تتفق المعايير التي استخدمها الباحث في النموذج التام لتطوير الموهبة مع نتائج دراسات الخليفة وآخرون (الخليفة وآخرون، 2008) حول استخدام وسائل الكشف المتعددة في مشروع طائر السمبر، إذ تبين أنه كلما تنوعت وتعددت أساليب الكشف قلت نسبة الخطأ في عملية الاختيار إذا تمت معالجة البيانات المجموعة بأساليب إحصائية سليمة. كما يتفق الأسلوب المستخدم في النموذج التام إلى حد كبير مع اختيار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (صادق وآخرون، 1996) للأساليب المتعددة التالية في عملية الكشف عن الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي وهي (أ) الذكاء العام، و(ب) الابتكار (بمكوناته الثلاثة الطلاقة والمرونة والأصالة)، و(ج) تقديرات المعلمين للتلاميذ الموهوبين، و(د) التحصيل الدراسي العام (هـ) التحصيل الدراسي النوعي في بعض المواد الدراسية.

وتؤيد دراسات سابقة ومفاهيم نظرية متعددة (Clark & Zimmerman, 1984, 1987; Clasen & Clasen, 1987; Cox, 1987; Feldhusen & Hoover, 1986; Gallagher, 1985; Martinson, n. d.; Paris, Lawton, Turner, & Roth, 1991; Renzulli & Reis, 1985; Renzulli, Reis, & Smith, 1981; Renzulli & Smith,

1977; Sternberg, 1986; Treffinger & Renzulli, 1986) ما ذهب إليه الباحث من عدم الاعتماد على مقياس منفرد للكشف عن الموهبة، وخصوصاً عدم الاعتماد على قياس معدل الذكاء فقط، بل استخدام أنظمة الكشف بالوسائل المتعددة في برامج الكشف عن جميع الطلاب الموهوبين. كما تؤيد ذات التوجه نتائج بحوث كل من جلجار، وَ رنزولي، وَ ريس، وَ سمث (Gallager, 1985; Renzulli, Reis, & Smith, 1981)، وتضيف إلى ما سبق، التوافق مع تضمين الباحث في وسائل الكشف المتعددة أساليب مختلفة لمظاهر متعددة تشمل خلفية الطالب، وسلوكه، ومهاراته، وقدراته، وإنجازاته، وشخصيته، وقيمه.

لقد استخدم الباحث أسلوب نقاط القطع لتحديد فئة الوعاء الإثرائي، وتتفق نتائجه مع نتائج دراسة بخيت (2004) من أن تحديد نسبة الموهوبين في المجتمع (المدرسي) ربما يعتمد على النقاط الفاصلة التي يحددها القائمون على ذلك المجتمع حسب منحنى التوزيع الطبيعي، كما تعتمد على عدد وسائل الكشف المستخدمة في قياس الموهبة، ولكن تختلف معها في تحديد نسبة الموهوبين في المجتمع الخاضع للدراسة؛ إذ كشفت دراسة بخيت عن نسبة 10٪ من الموهوبين بينما بينت هذه الدراسة أن النسبة تبلغ 28.93٪. كما تتفق النتائج مع ما توصل إليه بخيت من صعوبة معالجة بيانات الكشف، وأن الكيفية التي تعالج بها بيانات الكشف عن الموهوبين تؤثر على عدد الموهوبين ونسبتهم، وأنه يمكن توظيف ترشيح المعلمين في عملية الكشف عن الموهوبين، وأنه في حالة استخدام ترشيح أكثر من معلم تزداد الكفاءة والفاعلية. ومع استخدام الباحث لأسلوب الكشف الشامل، ومع وجود دلائل من خلال نتائج هذه الدراسة ودراسات سابقة ذات علاقة على إيجابية هذا الأسلوب، إلاّ أن الباحث يتفق مع ما توصل إليه ديفيس وَ ريم (Davis & Rimm, 2004) من أنه لا يمكن الجزم بأنه قد تم التوصل إلى النظام الأمثل للكشف عن الموهبة.

مع الاتفاق العام في نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة إلاّ أن نسبة طلاب

الوعاء الإثرائي الناتج عن هذه الدراسة تزيد عن النسبة التي اعتبرتها معايير نموذج الإثراء الثلاثي (Renzulli & Reis, 1997) النسبة المثلى والتي تقع بين 15٪ إلى 20٪، إذ بلغت 30.03٪، و 28.93٪ باستخدام معايير نموذج الإثراء الثلاثي، والنموذج التام لتطوير الموهبة على التوالي. ويرجع الباحث السبب في زيادة النسبة في الحالتين إلى كون طلاب العينة التي أجريت عليها الدراسة ينتمون إلى الطبقة المثقفة في المجتمع، وبالتالي يمتلكون قدرات عقلية وسمات شخصية تفوق المتوسط، كما أن المدارس التي ينتمون إليها تستخدم معايير عالية في القبول وبالتالي تنتقي نخبة طلاب المجتمع الذي تعمل فيه. ويدل على ذلك توزيع درجات اختبار القدرات العقلية للعينة الكلية في المدارس والبالغ عددها 363 طالباً المدرج في الجدول رقم (4-1-6) المسمى (توزيع درجات طلاب العينة الكلية في اختبار القدرات العقلية حسب درجة الذكاء).

جدول رقم: 4-1-6

توزيع درجات طلاب العينة الكلية
في اختبار القدرات العقلية حسب درجة الذكاء

الدرجة المعيارية	+130	129 - 125	124 - 120	119 - 115	114 - 110	109 - 105	104 - 100
عدد الطلاب	45	40	54	61	53	31	29
النسبة	12.40	11.01	14.88	16.80	14.60	8.54	7.99
الدرجة المعيارية	95 - 99	90 - 94	85 - 89	80 - 84	75 - 79	70 - 74	69 فأقل
عدد الطلاب	17	5	2	1	1	2	22
النسبة	4.68	1.38	0.55	0.28	0.28	0.55	6.06

يتضح من الجدول المذكور أن 12.33٪ من طلاب العينة تحصلوا على 130 درجة أو أكثر، و 38.08٪ كان معدل قدراتهم العقلية أكبر من 120 درجة، وهي نسب مرتفعة تدل على تميز في طلاب العينة. كما أن متوسط درجة ذكاء العينة الكلية يبلغ 117.02 درجة وهو قريب جداً من معيار الموهبة الذي حددته دراسة النافع وآخرون (1979) لطلاب التعليم العام في المملكة العربية السعودية. للتحقق من دلالة نتائج اختبار القدرات العقلية لطلاب العينة الكلية والبالغ عددهم 363 طالباً، أجرى الباحث اختبار (ز) على هذه النتائج مستخدماً متوسط المجتمع الكلي والانحراف المعياري اللذان توصلت إليهما دراسة النافع وآخرون (1979)، وهما 100 للمتوسط و 15 للانحراف المعياري، ومتوسط العينة الكلية موضع الدراسة والبالغ 117.02، ورصد النتائج في الجدول رقم (4-1-7) المسمى (نتائج اختبار (ز) للعينة الكلية في اختبار القدرات العقلية).

جدول رقم: 4-1-7

نتائج اختبار (ز) للعينة الكلية في اختبار القدرات العقلية

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ز)	قيمة (ز) الاحتمالية
نتائج اختبار القدرات العقلية للمجتمع الكلي	1227	100	15	21.52	صفر
نتائج اختبار القدرات العقلية لمجتمع الدراسة	363	117.02	12.98		

* مستوى الدلالة = 0.05

تشير النتائج إلى أن قيمة (ز) تبلغ 21.52 عند مستوى دلالة 0.05، وأن القيمة الاحتمالية تبلغ صفراً مما يدل على أن النتائج ذات دلالة إحصائية. يتفق ما تقدم مع ما توصل إليه ديفيس وَ ريم (Davis & Rimm, 2001) من أن التباينات الكثيرة في طرق

استخدام أساليب ووسائل وأدوات الكشف المتعددة تقود إلى تباينات أيضاً كبيرة في تحديد نسبة الموهوبين حول العالم،إذ تتفاوت في بعض الولايات المتحدة الأمريكية بين 3 – 5٪، بينما تحدد ولايات أخرى إنحرافين معياريين فوق المتوسط، ومع ما ذهب إليه رنزولي (Renzulli، 1979) من إمكانية ارتفاع نسبة حوض الموهبة إلى 25٪.

عرض الفرضية الثانية ونتائجها ومناقشتها :

ينص الفرض الثاني على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات العقلية باستخدام النموذج التام لتطوير الموهبة لدى طلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي".

للتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث مقياس القدرات العقلية للبيئة السعودية (النافع وآخرون، 1979) على طلاب العينة المتمثلة في طلاب الصفوف الخامس والسادس ابتدائي، وجميع طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية والبالغ عددهم 365 طالباً، وتم استبعاد طالبين بسبب انتقالهم إلى مدارس أخرى، فأصبح عدد الطلاب الذين جرى عليهم التطبيق 363 طالباً. طبق الاختبار (القبلي) في الفترة ما بين شهري سبتمبر وديسمبر من عام 2007م، وبموجب الإجراءات التي ضمنت في النموذج، والتي من ضمنها استخدام أسلوب الكشف الشامل، جرى التعرف على طلاب الوعاء الإثرائي الذين بلغ عددهم 105 طالباً، يمثلون 28.93٪ من إجمالي عدد طلاب العينة المعدلة. ثم خضع جميع طلاب الوعاء الإثرائي لبرامج النموذج التام لتطوير الموهبة، وتدرجوا في البرامج الإثرائية كل حسب إمكانيته الفردية. ثم أعيد تطبيق نفس الاختبار (البعدي) على نفس طلاب الوعاء الإثرائي في نهاية العام الدراسي خلال شهر يونيه عام 2008م. تخلف عن أخذ الاختبار البعدي 20 طالباً يمثلون 19.05٪ من طلاب الوعاء الإثرائي. بلغ عدد طلاب العينة الخاضعة للقياس 85 طالباً يمثلون نسبة 80.95٪ من عدد طلاب الوعاء الإثرائي. ثم أجرى الباحث

اختبار (ت) لجميع أفراد العينة الخاضعة للقياس من أجل المقارنة بين النتائج القبلية والبعدية، والكشف عن الفروق على مستوى الدلالة α = 0.05، ورصد النتائج في الجدول رقم (4. 2: 1) المسمى المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للقياسين القبلي و البعدي لنتائج اختبار القدرات العقلية.

جدول رقم: 4-2-1

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للقياسين القبلي والبعدي لنتائج اختبار القدرات العقلية

المتغيرات	حجم العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	85	126.22	127.10	10.95	84	صفر
القياس البعدي	85	131.11	119.69			

* مستوى الدلالة = 0.05

تبين نتائج الدراسة أن الوسط الحسابي القبلي لدرجات الطلاب في اختبار القدرات العقلية هو 126.22، والبعدي 131.11، وقيمة الانحراف القبلي هو 127.10 والبعدي 119.69. كما كشفت نتائج إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي، أن قيمة (ت) المحسوبة 10.95، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 1.99، وأن الفروق بين متوسطات درجات أداء الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = 0,05 ، وبالتالي فإن هذا يثبت صحة الفرضية القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات العقلية باستخدام النموذج التام لتطوير الموهبة لدى طلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي. تتفق هذه النتيجة مع نتائج

دراسة تحليلية قامت بها فان تاسل - باسكا وَ براون (Van Tassel - Baska & Brown, 2007)، هدفت إلى التعرف على فاعلية النماذج المنهجية نحو تعليم الموهوبين أظهرت أن نموذج رنزولي المسمى الإثراء الثلاثي عبر المدرسة والذي يعتبر الأساس النظري للنموذج التام لتطوير الموهبة المستخدم في التحقق من هذه الفرضية له أثر إيجابي على أداء الطلاب. كما تتفق نتائج هذه الدراسة من حيث فاعلية النموذج مع ما توصلت إليه ريس (Reis, 1981) من خلال نتائج استبيان آراء المشاركين ومقابلاتهم الشخصية من الطلاب والآباء والمدرسين في (11) منطقة تعليمية في الشمال الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية أن القبول العام للنموذج كان إيجابياً. وقد أفاد الكثير من معلمي الصفوف أن مساهماتهم العالية في البرنامج قد أثّرت بطريقة إيجابية في أساليب التدريس التي يستخدمونها.

لقد استخدم الباحث الأسلوب الشامل للكشف عن الموهوبين للتعرف على فئة الوعاء الإثرائي، وتتفق النتائج التي توصل إليها مع ما توصل إليه بخيت (2004) من حيث صعوبة معالجة بيانات الكشف، إذ أن الكيفية التي تعالج بها بيانات الكشف عن الموهوبين تؤثر على عدد الموهوبين ونسبتهم، ويتفق الباحث معه في أنها قضية عالقة لم تجد حلاً يمكن الركون إليه. كما تتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه الخليفة (2004)، والخليفة وآخرون (2007) إلى أن هناك ارتباط بين عملية الكشف المتعددة ومشكلة اختيار الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة البيانات الخاصة عن الموهوبين وتحديد النسب والأعداد المطلوبة للبرامج التربوية الإسراعية والإثرائية والإرشادية بصورة ذات مصداقية وكفاءة عالية. كما تؤيد نتائج الدراسة ما توصلت إليه دراسة براون وآخرون (Brown & Others, 2005) حول الحاجة إلى نظام للكشف أكثر مرونة من النظام المتبع والمعتمد على معدلات الذكاء، فقد تبين أن تعدد وسائل الكشف يوسع من دائرة الاستقطاب. ويؤيد الباحث رفضه للتوجه الذي يحد من وسائل الكشف، ودعمه القوي للتوجه الداعي لاستخدام وسائل كشف متعددة. كما تتفق وسائل الكشف التي استخدمها الباحث في التعرف على فئة الوعاء الإثرائي مع الوسائل التي استخدمها

النافع وآخرون (1979) في الكشف عن الموهوبين في المملكة العربية السعودية والتي تمثلت في تقديرات المدرسين، ودرجات التحصيل الدراسي، والتحصيل في مواد تخصصية، واختبارات القدرات العقلية، واختبار التفكير الابتكاري. ويتفق هذا المنهج في الكشف كذلك مع اختيار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (صادق وآخرون، 1996).

عرض الفرضية الثالثة ونتائجها ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الذكاء السيال باستخدام النموذج التام لتطوير الموهبة بين المجموعتين التجريبية التي طبق عليها برنامج الحساب الذهني والضابطة التي لم يطبق عليها من الطلاب في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة".

للتحقق من صحة الفرض كوَّن الباحث العينتين الضابطة والتجريبية، وطبق عليهما اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في منتصف شهر أبريل 2008م. اختار الباحث برنامج العبق (اليوسيماس) لتطوير الحساب الذهني لاستخدامه في هذه الدراسة بعد أن تعرف على مكوناته وفاعليته في تجارب ودراسات محلية وإقليمية (محمد، 2008). تم بعد ذلك اختيار المعلمين المرشحين لتدريب الطلاب وتدريبهم لمدة أسبوعين على تقنيات البرنامج وكيفية تدريب الطلاب على استخدامها. وبعد أن طُبق البرنامج التدريبي للعبق (اليوسيماس) على العينة التجريبية لمدة 5 أسابيع، أعيد تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري على أفراد العينتين التجريبية والضابطة في الأسبوع الثاني من شهر أكتوبر 2008م.

بلغ حجم عينة البحث في الدراسة 100 طالباً، جرى تقسيمهم إلى مجموعتين، التجريبية وعددها 38 طالباً يمثلون 38٪ من إجمالي عدد طلاب العينة الأصلية أتموا برنامج التدريب كاملاً، والضابطة وعددها 37 طالباً يمثلون 37٪ من إجمالي عدد طلاب

العينة الأصلية، بينما تم استبعاد 25 طالباً بسبب الغياب وعدم الانتظام في برنامج التدريب. لقد تم تقسيم المجموعتين الضابطة والتجريبية بطريقة متجانسة بحيث تمثل في كل من العينتين المستويات العمرية للطلاب بحسب الفصول الدراسية. الجدول رقم (4-3-1) يبين التوزيع المتجانس للعينتين الضابطة والتجريبية. وللتأكد من تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية أجرى الباحث اختبار (ف) على النتائج القبلية لطلاب العينتين للتأكد من صلاحية المعلومات ولحساب الانحراف المعياري، ثم استخدم النتائج في اختبار (ز) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين نتائج طلاب العينتين، ورصد النتائج في الجدول رقم (4-3-2) المسمى نتائج اختبار (ز) للقياس القبلي للعينتين الضابطة والتجريبية.

جدول رقم: 4-3-1

التوزيع المتجانس للعينتين الضابطة والتجريبية

الفصل الدراسي	عدد طلاب العينة الضابطة	عدد طلاب العينة التجريبية
الثاني ابتدائي	10	20
الثالث ابتدائي	14	8
الرابع ابتدائي	13	10

جدول رقم: 4-3-2

نتائج اختبار (ز) للقياس القبلي للعينتين الضابطة والتجريبية

المتغيرات	حجم العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ز)	القيمة الاحتمالية
العينة الضابطة	37	97.16	12.16	0.20	0.42
العينة التجريبية	38	97.68	10.73		

* مستوى الدلالة = 0.05

تشير النتائج إلى أن متوسط القياس القبلي للعينتين الضابطة والتجريبية هو 97.16، و 97.68 على التوالي، وأن الانحراف المعياري للعينتين على التوالي 12.16، و 10.73. كما تشير نتائج اختبار (ز) أن الفرق بين العينتين ليس له دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05. مما سبق يتضح تجانس وتكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية. وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للعينة التجريبية ورصد النتائج في الجدول رقم (4-3-3)، وأجرى تحليل التباين الأحادي للقياس المتكرر لنتائج اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري ورصد النتائج في الجدول رقم (4-3-4).

جدول رقم: 4-3-3

المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للعينتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	العينة	القياس القبلي		القياس البعدي		الزيادة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
الضابطة	37	97.16	12.16	97.17	15.47	0.01
التجريبية	38	97.67	10.73	107.03	13.51	9.36

جدول رقم: 4.3.4

تحليل التباين الأحادي للقياس المتكرر لنتائج اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	قيمة (ف) الحرجة
بين المجموعات	1658.224	1	1658.224	11.142	0.001	3.97
داخل المجموعات	11013	74	148.827			
الكلي	12671	75				

* مستوى الدلالة = 0.05

تشير النتائج إلى أن متوسط نتائج القياس القبلي للمجموعة الضابطة كان 97.16، ومتوسط نتائج القياس القبلي للمجموعة التجريبية كان 97.68. كما تشير النتائج إلى أن متوسط المجموعة الضابطة البعدي كان 97.17 ومثيله للمجموعة التجريبية كان 107.03، وكانت الزيادة في المجموعة الضابطة بين فترتي القياس والتي تبلغ (23) أسبوعاً 0.01 درجة بينما كانت للمجموعة التجريبية 9.36 درجة معيارية، وتدل القيمة الاحتمالية في تحليل التباين الأحادي للقياس المتكرر على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي أتمت التدريب على برنامج الحساب الذهني، في القياس البعدي الذي تم قياسه باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في مستوى دلالة يساوي 0.05.

ويدل ما تقدم على صحة الفرض القائل بأن التدريب على برنامج الحساب الذهني المدرج في النموذج التام لتطوير الموهبة يؤثر في زيادة درجات الذكاء السيال على طلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة. وتعزى الزيادة في معدل الذكاء بالنسبة للمجموعة التجريبية إلى برنامج الحساب الذهني الذي أضافه الباحث بعدما ثبت جميع المتغيرات الأخرى حسب ما تم شرحه في إجراءات الدراسة. وتتفق النتائج التي توصل إليها الباحث مع دراسة " أثر برنامج العبق (اليوسيماس) في تنمية الذكاء وزيادة السرعة لدى تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم " (محمد، 2008)، والتي توصلت إلى أن معدل الذكاء يزيد 7.11 درجة في السنة بسبب التدريب على برنامج العبق، ومع دراسات أخرى أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية منها دراسات نميري (1994) التي أظهرت فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة يساوي 0.05 بين الأطفال الذين تلقوا التدريب والذين لم يتلقوه، وَ دينو (Dino, 2005)، وَ ستيقلر (Stigler, 1984) على الأطفال الصينيين التي أظهرت فروق في الأداء في الدرجات والسرعة والتركيز بين التلاميذ الذين تدربوا على برنامج العبق وبين الذين لم يتدربوا. كما تتفق النتائج مع ما أورده جروان (2004) من أنه من الثابت أن تطور الذكاء عملية اجتماعية تعتمد على نوعية المحيط الذي يتواجد فيه الطفل وتنظيمه، ولأن المؤثرات الحسية تلعب دوراً مهماً في النمو المعرفي للطفل ولاسيما تلك الخبرات التعليمية المبكرة داخل البيت وخارجه، فإن التدخل في المؤثرات البيئية المحيطة بالطفل (مثل التدرب على برنامج الحساب الذهني) هو الأسلوب الطبيعي لاستمرار النمو المعرفي ليبلغ مداه.

في دراسات عدة للخليفة وَ لين (Khaleefa & Lynn, 2008a, 2008b, 2008c) حول تأثير فلين في ثلاث دول عربية تبين أن متوسط معدل الذكاء القومي في سوريا في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري هو حوالي 80 درجة مقارنة بالمعايير البريطانية والأمريكية، وفي الإمارات العربية المتحدة من خلال التقنين الإماراتي لمقياس المصفوفات المتتابعة الملون (عيد، 1999) هو 87 درجة مقارنة بالمعايير البريطانية لعام

1979، وفي اليمن من خلال مقياس المصفوفات المتتابعة الملون (العاني وآخرون، 1995) هو 83 درجة مقارنة بالمعايير البريطانية لعام 1979. وخلصت الدراسات إلى أن معدلات الذكاء القومي في الثلاث دول المذكورة تعادل بالتقريب معدلات الذكاء القومي في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا في الثلاثينات من القرن العشرين، وأن هناك زيادة في معدلات الذكاء القومي في الولايات المتحدة وبعض الدول المتقدمة صناعياً منذ الثلاثينات بمعدل 3 درجات كل عقد. ونتيجة لانخفاض معدلات الذكاء القومي في الدول العربية يجب البحث عن البرامج والوسائل التي تزيد من معدلات الذكاء، والتي من بينها البرامج التدريبية مثل الحساب الذهني. من ناحية أخرى تؤكد دراسة محمد(2008) أن درجات الذكاء تزيد بزيادة العمر، فقد وجد الخطيب (2001) أن متوسط الذكاء يزيد بانتظام واضح، وخاصة مابين 9 – 16 سنة وبعد ذلك تصبح الزيادات صغيرة نسبياً، حيث تزداد من عمر 10 – 11 سنة ب 1.4 درجة، ومن عمر 11 – 12 سنة تزداد 1.9 درجة، وتفيد دراسة محمد (2008) أن متوسط الزيادة في درجات الذكاء الخام لثلاثة أعوام هي 2.2 درجة وهي أكبر من درجة زيادة العينة الضابطة في الدراسة الحالية وهي 1.37، وهو أمر متوقع إذ أن متوسط دراسة محمد كان لثلاث سنوات بينما متوسط الدراسة الحالية ل 23 أسبوعاً.

عرض الفرضية الرابعة ونتائجها ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على: تؤثر البيئة الداعمة للموهبة بصورة إحصائية دالة على طلاب ومعلمي مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

للتحقق من صحة الفرضية تابع الباحث سجل غياب المعلمين، وسجلات غياب الطلاب، والإرشاد الطلابي، والطلاب المحولين إلى مدارس أخرى، على مدى عامين دراسيين، الأول عام 2007 وذلك قبل تطبيق النموذج التام بمدارس دار الذكر، والثاني عام 2008 بعد أن تم تطبيق النموذج لسنة دراسية، ورصد نتائج المقارنة بين سجلات

عام 2007 و2008م في الجداول التالية: الجدول رقم (4-4-1) سجل غياب المعلمين للعامين الدراسيين 2007 و 2008م، والجدول رقم (4-4-3) سجل غياب الطلاب للعامين الدراسيين 2007 و 2008م، والجدول رقم (4-4-5) سجل الطلاب المحولين إلى مدارس أخرى للعامين الدراسيين 2007 و 2008م، والجدول رقم (4-4-7) سجل الإرشاد الطلابي للعامين الدراسيين 2007 و 2008م.

جدول رقم: 4-4-1

سجل غياب المعلمين للعامين الدراسيين 2007 و 2008م

سجلات غياب المعلمين								
عام 2007م				عام 2008م				الفرق
عدد أيام الغياب 2007	عدد المعلمين 2007	عدد أيام العام الدراسي 2007	عدد أيام الغياب للمعلم أثناء 2007	عدد أيام الغياب 2008	عدد المعلمين 2008	عدد أيام العام الدراسي 2008	عدد أيام الغياب للمعلم أثناء 2008	
185	80	264	2.31	85	105	264	0.81	1.5

نتج عن حساب نسبة الفرق بين غياب المعلمين في فترتي المقارنة القبلية والبعدية، مع الأخذ في الاعتبار الزيادة في أعداد المعلمين من عام 2007 إلى عام 2008م، انخفاض في عدد أيام غياب المعلم في العام الدراسي بمقدار 1.5 يوم للمعلم في السنة الدراسية، وهو يمثل فرقاً نسبياً قدره 64.94٪ لصالح السنة البعدية (2008م) التي تم تطبيق النموذج التام لتطوير الموهبة فيها. للتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة، ورصد النتائج في الجدول رقم (4-4-2) المسمى نتائج اختبار (ت) لسجلات غياب المعلمين.

جدول رقم: 4-4-2
نتائج اختبار (ت) لسجلات غياب المعلمين

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
أيام غياب 2007	80	2.29	4.10	3.36	183	0.001
أيام غياب 2008	105	0.81	1.64			

* مستوى الدلالة = 0.05

تشير نتائج الاختبار إلى أن المتوسط الحسابي لسنتي المقارنة القبلية والبعدية على التوالي يبلغ 2.29، و 0.81، والانحراف المعياري لهما على التوالي يبلغ 4.10، و 1.64، وأن قيمة (ت) تبلغ 3.36 عند مستوى دلالة يساوي 0.05. يشير انخفاض نسبة غياب المعلمين بين سنتي المقارنة لصالح السنة البعدية إلى أثر البيئة المحفزة على الاستقرار النفسي والوظيفي الذي يستشعره المعلمون، إذ تدل النتائج على رغبة المعلمين في الالتزام بعملية التعليم في وجود البيئة المحفزة والتي يعزى سببها إلى البرامج التي تقدمها المدارس من خلال النموذج التام لتطوير الموهبة. وتأتي هذه النتائج مع ثبات اللوائح المنظمة لعملية غياب المعلمين بمدارس دار الذكر للبنين لعام 2008، إذ لم تُصدر إدارة المدارس أي لوائح جديدة تغير اللوائح السابقة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج بالدوين وآخرون (Baldwin & Others, 2000)، وَ ماثيوز وَ فوستر (Mathews & Foster, 2005) من أن من العوامل البيئية المشجعة للموهبة وجود المعلم المُدرّب الذي بإمكانه خلق مناخ من التعلم لجميع الطلاب مبني على أسلوب طرح الاستفسارات الأصيلة التي تنمي مهارات التفكير العليا.

جدول رقم: 4-4-3

سجل غياب الطلاب للعامين الدراسيين 2007 و 2008م

سجل غياب الطلاب									
	عام 2007م				عام 2008م				
الصف الدراسي	عدد أيام الغياب	عدد الطلاب	عدد أيام الدراسة	أيام الغياب للطالب	عدد أيام الغياب	عدد الطلاب	عدد أيام الدراسة	أيام الغياب للطالب	الفرق
الخامس	167	79	170	2.11	34	102	170	0.33	1.78
السادس	131	63	170	2.08	16	79	170	0.20	1.88
أول متوسط	46	61	170	0.75	46	72	170	0.64	0.11
ثاني متوسط	55	48	170	1.15	44	55	170	0.80	0.35
ثالث متوسط	65	41	170	1.59	35	46	170	0.76	0.83
الثانوي	33	25	170	1.32	47	77	170	0.61	0.71
إجماليات	497	318	170	1.56	120	431	170	0.28	1.28

تفيد بيانات الجدول رقم (4-4-3) (سجل غياب الطلاب للعامين الدراسيين 2007 و 2008م) أن إجمالي عدد طلاب العينة قد ارتفع من 318 طالباً في بداية عام 2007م إلى 430 طالباً في بداية عام 2008م وذلك قبل استبعاد الطلاب المحولين إلى مدارس أخرى، بنسبة زيادة مقدارها 35.22٪، ومع ذلك انخفضت أيام الغياب الكلية من 497 يوماً في عام 2007م إلى 120 يوماً في 2008م، أي بنسبة 75.86٪ لصالح عام 2008م. وقد كان عدد أيام الغياب للطالب الواحد في عام 2007م 1.56 يوم، انخفضت في عام 2008م إلى 0.28 يوم للطالب، بفارق 82.05٪ لصالح عام 2008م. للتحقق من

دلالة النتائج استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق عند مستوى الدلالة ألفا = 0.05، ورصد النتائج في الجدول رقم (4. 4: 4)، المسمى نتائج اختبار (ت) لسجلات غياب الطلاب.

جدول رقم: 4-4-4
نتائج اختبار (ت) لسجلات غياب الطلاب

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
أيام غياب 2007	318	1.57	2.30	8.68	746	صفر
أيام غياب 2008	430	0.51	0.87			

* مستوى الدلالة = 0.05

تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لأيام الغياب القبلية يبلغ 1.57، ومثيله لأيام الغياب البعدية 0.51، وأن قيمة (ت) تبلغ 8.68، عند مستوى دلالة يساوي 0.05، الأمر الذي يدل على وجود دلالة إحصائية للعلاقة بين متوسطي أيام الغياب لصالح السنة البعدية. كما تشير هذه النتائج إلى السمعة الإيجابية التي اكتسبتها المدارس في المجتمع الذي تعمل فيه، ويدل على ذلك الزيادة العالية في عدد الطلاب في سنتي المقارنة. كما أن انخفاض نسبة الغياب العامة ولكل طالب بين سنتي المقارنة لصالح السنة البعدية غالباً ما يعزى إلى أثر البيئة المحفزة على انتظام الطلاب وحرصهم على الحضور إلى المدارس. وتأتي هذه النتائج مع ثبات اللوائح المنظمة لعملية غياب الطلاب بمدارس دار الذكر للبنين لعام 2008، إذ لم تُصدر إدارة المدارس أي لوائح جديدة تغير اللوائح السابقة. ويعزى هذا الكسب إلى وجود البيئة المحفزة الناتجة عن تطبيق النموذج التام لتطوير الموهبة. وتتفق النتائج وأثرها الإيجابي مع ما اعتبره جروان (2004) أن الانتماء عاملاً مهماً في نجاح المؤسسة التربوية وتحقيق أهدافها، وأنه يمكن

الاستدلال على مستوى انتماء المعلمين والطلاب لمدرستهم عن طريق دراسة بيانات الحضور والغياب والتساقط والانتقال، والنشاطات الطوعية الموجهة، والحفاظ على تجهيزات المدرسة وممتلكاتها. كما تتفق النتائج مع دراسة لتوجهات الطلاب، والآباء، والمدرسين نحو نموذج الإثراء الثلاثي (Delisle, Reis & Gubbins, 1981) أظهرت دعم نحو استخدام النموذج ونحو المستوى العالي من التعاون بين جميع الأطراف المعنية بالتطبيق. كما أن دراسة شاملة لتوجهات المشرفين على التطبيق قام بها كوبر (Cooper, 1983) أظهرت أن النموذج كان فعالاً في خدمة طلاب الوعاء الإثرائي، وساعد في الحد من شعور الطلاب بالفوقية، وحفز إشعاعاً منتشراً بالجودة في المدارس التي طبق فيها، مما يدل على أثر البيئة المحفزة الإيجابي على الطلاب.

جدول رقم: 4-4-5

سجل الطلاب المحولين إلى مدارس أخرى للعامين الدراسيين 2007 و 2008م

الصف الدراسي	عام 2007م			عام 2008م			الفرق
	عدد الطلاب المحولين	عدد طلاب الصف	نسبة الطلاب المحولين	عدد الطلاب المحولين	عدد طلاب الصف	نسبة الطلاب المحولين	
الخامس	13	79	16.46	12	102	11.76	4.69
السادس	13	63	20.63	9	79	11.39	9.24
أول متوسط	18	61	29.51	12	72	15.28	14.23
ثاني متوسط	13	48	27.08	9	55	16.36	10.72
ثالث متوسط	13	41	31.71	6	46	13.04	18.66
الثانوي	14	25	56.00	21	77	27.27	28.73
إجماليات	84	317	26.50	69	431	15.78	10.41

(عنوان الجدول: سجل الطلاب المحولين إلى مدارس أخرى)

تفيد بيانات الجدول رقم (4-4-5) (سجل الطلاب المحولين إلى مدارس أخرى للعامين الدراسيين 2007 و 2008م) أن إجمالي عدد طلاب العينة قد ارتفع من 317 طالباً في بداية عام 2007م إلى 431 طالباً في بداية عام 2008م وذلك قبل استبعاد الطلاب المحولين إلى مدارس أخرى، بنسبة زيادة مقدارها 35.96٪. وتشير النتائج إلى أن عدد الطلاب المحولين في عام 2007م بلغ 84 طالباً يمثلون 26.50٪ من إجمالي عدد طلاب العينة لنفس العام، وفي عام 2008م 69 طالباً يمثلون 16.01٪ من إجمالي طلاب العينة لنفس العام، بفارق نسبي بين سنتي المقارنة مقداره 10.41٪ لصالح عام 2008م. للتحقق من الدلالة الإحصائية استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة، ورصد النتائج في الجدول رقم (4-4-6) المسمى نتائج اختبار (ت) لسجلات الطلاب المحولين إلى مدارس أخرى.

جدول رقم:4-4-6

نتائج اختبار (ت) لسجلات الطلاب المحولين إلى مدارس أخرى

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
سجلات 2007	6	30.19	13.88	2.29	10	0.045
سجلات 2008	6	16.08	5.93			

* مستوى الدلالة = 0.05

تبين النتائج أن الوسط الحسابي لتسرب الطلاب في السنة القبلية يبلغ 30.19، ويبلغ في السنة البعدية 16.08، وأن الانحراف المعياري للسنة القبلية يبلغ 13.88، وللسنة البعدية 5.93، وأن قيمة (ت) تبلغ 2.29، عند مستوى دلالة يبلغ 0.05، تشير هذه النتائج على وجود دلالة إحصائية لنتائج متوسطات الطلاب المحولين إلى مدارس

أخرى لصالح السنة البعدية، مما يدل على وجود بيئة محفزة وداعمة للتعلم، من المرجح أن يكون سببها تطبيق النموذج التام لتطوير الموهبة في عام 2008م. ويرى الباحث أن نسبة الفرق بين سنتي المقارنة كان يجب أن تكون أكبر مما تظهره النتائج، إذ يعتقد الباحث أن نسبة التسرب في المرحلة الثانوية (14 طالباً بنسبة 56٪ في عام 2007م، و 21 طالباً بنسبة 27.27٪ في عام 2008م) مرتفعة عن الحد المتوقع. ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى أن إدارة المدارس أدخلت نظام التعليم المتطور الذي يعتمد على الساعات الدراسية في عام 2008م بدلاً من المقررات الثابتة في المرحلة الثانوية كما كان في عام 2007م، مما حدا بهذا العدد من الطلاب إلى الانتقال إلى مدارس أخرى لعدم رغبتهم التعلم بموجب النظام الجديد. ويتفق ما تقدم من نتائج مع ما توصل إليه جروان (2004) من أن العلاقات الإيجابية في المجتمع المدرسي الناتجة عن البيئة المحفزة تدعم رفع مستوى الدافعية للتعليم والتعلم، وترسخ مفاهيم الأمن والحرية والتقبل، وبالتالي يسود الشعور بالرضا والثقة بالنفس والاستقلالية والرغبة في المشاركة. فإذا ما انتشرت السمعة الإيجابية عن هذا المجتمع المدرسي زاد الإقبال علية وقلت نسبة التسرب منه.

جدول رقم: 4-4-7

سجل الإرشاد الطلابي للعامين الدراسيين 2007 و 2008م

سجل الإرشاد الطلابي							
الصف الدراسي	عام 2007م			عام 2008م			الفرق
	عدد الطلاب	عدد زيارات طلاب الصف	عدد الزيارة للطالب	عدد الطلاب	عدد زيارات طلاب الصف	عدد الزيارة للطالب	
الخامس	79	603	7.63	102	520	5.10	2.53
السادس	63	450	7.14	79	390	4.94	2.21
أول متوسط	61	344	5.64	72	172	2.39	3.25
ثاني متوسط	48	180	3.75	55	106	1.93	1.82
ثالث متوسط	41	112	2.73	46	90	1.96	0.78
الثانوي	25	132	5.28	77	101	1.31	3.97
إجماليات	317	1821	5.74	431	1379	3.20	2.54

تفيد بيانات الجدول رقم (4-4-7) (سجل الإرشاد الطلابي للعامين الدراسيين 2007 و 2008م) أن إجمالي عدد طلاب العينة قد ارتفع من 317 طالباً في بداية عام 2007م إلى 431 طالباً في بداية عام 2008م وذلك قبل استبعاد الطلاب المحولين إلى مدارس أخرى، بنسبة زيادة مقدارها 35.96٪، ومع ذلك انخفض عدد الزيارات الكلية للطلاب للمرشد الطلابي من 1821 زيارة في عام 2007م إلى 1379 زيارة في عام 2008م، أي بنسبة انخفاض مقدارها 24.27٪ لصالح عام 2008م. وقد كان عدد الزيارات لجميع الطلاب في عام 2007م 1821 زيارة بمعدل 5.74 زيارة لكل طالب في العام، انخفضت

في عام 2008م إلى 1379 زيارة، أي بمعدل 3.20 زيارة لكل طالب في العام بفارق 2.54 زيارة لكل طالب في العام لصالح عام 2008م. للتحقق من الدلالة الإحصائية استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة، ورصد النتائج في الجدول رقم (4-4-8) المسمى نتائج اختبار (ت) لسجلات الإرشاد الطلابي.

جدول رقم: 4-4-8

نتائج اختبار (ت) لسجلات الإرشاد الطلابي

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
سجلات 2007	6	303.50	197.05	0.67	11	0.52
سجلات 2008	6	229.80	181.48			

* مستوى الدلالة = 0.05

تشير نتائج التحليل أن المتوسط الحسابي القبلي لزيارات الطلاب للمرشد الطلابي يبلغ 303.50، والبعدي 229.80، وأن الانحراف المعياري القبلي يبلغ 197.05، والبعدي 181.48، وأن القيمة الاحتمالية تبلغ 0.52 عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على عدم وجود دلالة إحصائية بين متوسطي سجلات عامي 2007 و 2008م. ولقد كان من المتوقع أن يشير انخفاض نسبة زيارات المرشد الطلابي الكلية، ولكل طالب في العام بين سنتي المقارنة لصالح السنة البعدية إلى أثر البيئة المحفزة على الاستقرار النفسي الذي يستشعره الطلاب، إذ أن دراسات سابقة تدل على انخفاض الحاجة إلى الإرشاد النفسي في وجود البيئة المحفزة والتي غالباً ما يعزى سببها إلى البرامج التي تقدمها المدارس لتطوير الموهبة. من هذه الدراسات ما توصلت إليه نيهارت وآخرون (Neihart & Others, 2002) من أن الإرشاد والتثقيف النفسي الذي يهدف إلى

التصدي للمخاطر الحياتية التي قد تؤثر في التطور النفسي والتكيف الاجتماعي للموهوبين يمكنهم من الحفاظ على صحتهم النفسية في حدود المفهوم الشامل لها. كما أن دراسات أخرى أشارت إلى أن للموهبة آثار على الجوانب الاجتماعية والانفعالية والسلوكية للفرد (Coleman, 1980; Hollingworth, 1942; Neihart & Others, 2002; Webb & Others, 2005)، وأنه من المؤكد أن البعض منها مشترك (Delisle & Judy Galbraith, 2002)، وأن هناك مدرستين فكريتين تجاه القناعة بوجود خطر وقوع الموهوب في المشاكل الانفعالية أو الاجتماعية، إذ يتجه أصحاب المدرسة الأولى (Altman, 1983; Delisle, 1986; Hayes & Sloat, 1989; Kaiser & Brendt, 1985; Kaplan, 1983; Webb, Meckstroth & Tolan 1982; Silverman, 1991) إلى اعتبار الأطفال الموهوبين عرضة للمشاكل، وأنهم في حاجة إلى التدخل بأساليب خاصة لمنع هذه المشاكل قبل حدوثها أو التغلب عليها حال حدوثها، ويتجه مؤيدوا المدرسة الفكرية الأخرى (Colangelo & Brower, 1987; Scholwinski & Reynolds, 1985) إلى الاعتقاد أن الأطفال الموهوبين والمبدعين في العموم لديهم القدرة على التكيف بطريقة ملائمة، وأن نسبة الفئة المحتاجة منهم إلى تدخل من نوع خاص لحل المشاكل تعتبر ضئيلة نسبياً (Webb & Others, 2005). تتفق نتائج هذه الدراسة مع رأي المدرسة الفكرية الذاهب إلى اعتبار الأطفال الموهوبين عرضة للمشاكل، وأنهم في حاجة إلى التدخل بأساليب خاصة لمنع هذه المشاكل قبل حدوثها أو التغلب عليها حال حدوثها (Altman, 1983; Delisle, 1986; Hayes & Sloat, 1989; Kaiser & Brendt, 1985; Kaplan, 1983; Webb, Meckstroth & Tolan 1982; Silverman, 1991).

تتفق هذه النتائج مع دراسة محتوى لرنزولي وَ ريس (Renzulli & Reis, 1994) حول عدة جوانب احتواها نموذج الإثراء الثلاثي توصلت إلى فاعلية النموذج على أداء المعلمين وتأثيره الإيجابي في أساليب التدريس التي يستخدمونها، ومع دراسة جوبنز (Gubbins, 1982) حول أثر النموذج على تحقيق الإنجاز، ومفهوم الذات،

والانضباط الشخصي لدي الطلاب المشاركين، ومع دراسة ستاركو (Starko, 1986) ودراسات أخرى مختلفة حول أثر نموذج الإثراء الثلاثي على الفعالية الشخصية (Schack, 1986; Starko, 1986; Stednitz, 1986) والتي نتج عنها أن الفعالية الشخصية عنصر مؤثر بدرجة ملحوظة في بدء المشاريع من النوع (III) التي يحتويها النموذج، وأن درجة الفعالية الشخصية كانت أعلى لدى الطلاب الذين ساهموا في فعاليات النموذج. كما تتفق النتائج في عمومها مع أبحاث عديدة لرنزولي وَ ريس (Renzulli & Reis, 1997, 2003) تدل على أن المجتمع المدرسي الذي يتمثل في الطلاب والمعلمين والإداريين وجهات الإشراف الرسمية إضافة إلى أولياء الأمور، يبدأ في النظر إلى عملية التعلم من منظور مختلف حالما ترسخ لديه فكرة التطوير بدلاً من الرعاية التي توفرها البيئة المحفزة، إذ يبدي الطلاب اهتماماً وتشوقاً أكبر لما يتعلمونه، ويجد أولياء الأمور فرصاً أكبر للتواصل مع مدارس أبنائهم والاهتمام بعملية تعلمهم وتربيتهم، بينما يبدأ المعلمون في إيجاد واستخدام موارد لم تجد في السابق مكاناً لها في البيئة التعليمية، ويتجه المشرفون الرسميون إلى اتخاذ القرارات التي تدعم وتؤثر في عملية التعلم بدلاً من التركيز على القضايا الإجرائية البحتة.

ويعزوا الباحث عدم وجود الدلالة الإحصائية إلى أن سجلات الإرشاد الطلابي بمدارس دار الذكر لم تحدد أسباب زيارة الطلاب للمرشد الطلابي، وبالتالي فإن إجمالي عدد الزيارات يشمل تلك التي يمكن أن تكون من أثر الموهبة وأخرى ليس لها علاقة بكون الطالب موهوباً. وفي رأي الباحث فإن هذه السلبية يمكن تفاديها بسهولة عن طريق تصنيف السبب من الزيارة، أو الاحتفاظ بسجل خاص بالزيارات التي لها علاقة بكون الطالب موهوباً.

بالعموم فإن نتائج تحليل دراسة العوامل المؤثرة في البيئة المحفزة والمتمثلة في سجل غياب المعلمين، وسجلات غياب الطلاب، والطلاب المحولين إلى مدارس أخرى، على مدى عامين دراسيين تفيد بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النتائج

القبلية والبعدية لصالح النتائج البعدية، فإن هذا يدل على صحة الفرضية القائلة بأن البيئة الداعمة للموهبة تؤثر بصورة إحصائية دالة على طلاب ومعلمي مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

عرض الفرضية الخامسة ونتائجها:

ينص الفرض الخامس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ألفا = 0,05 بين متوسطات الطلبة الذين شاركوا في برنامج الإثراء العام على فترات محددة ".

للتحقق من صحة الفرض تابع الباحث أداء طلاب العينة الكلية المشاركين في برنامج الإثراء العام في النموذج التام لتطوير الموهبة، وعددهم 830 طالباً، ورصد نتائجهم في نهاية كل فصل من العام الدراسي 2008م، وذلك في عناصر البرنامج الثلاث وهي: المواظبة على الحضور، ومستوى الاهتمام، والإثراء الإضافي،بالإضافة إلى التقييم العام لأداء الطلاب في البرنامج. استبعد الباحث من العينة طلاب الفصل التمهيدي البالغ عددهم 23 طالباً لكونهم خارج أهداف الدراسة، و15 طالباً آخرين لدخولهم المدارس في نصف الفترة الدراسية، فأصبح عدد طلاب العينة المعدلة 792 طالباً، بنسبة 95.42٪ من العينة الكلية. ولقد أجرى الباحث اختبار (ت) لجميع أفراد العينة المعدلة من أجل المقارنة بين نتائج الفصلين الدراسيين الأول والثاني، والكشف عن الفروق على مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$. ولتحديد ملائمة برنامج الإثراء العام للمتطلبات التي وضعها الباحث للنموذج أجرى الباحث اختبار (ت) للعناصر الأربعة موضع القياس وأدرج النتائج في الجداول (4-5-1) و (4-5-2) و (4-5-3) و (4-5-4).

جدول رقم: 4-5-1
نتائج اختبار (ت) لأفراد عينة برنامج الإثراء العام

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	792	3.22	0.61	7.23	791	صفر
القياس البعدي	792	3.40	0.55			

* مستوى الدلالة = 0.05

يظهر في الجدول رقم (4-5-1) (نتائج اختبار (ت) لأفراد عينة برنامج الإثراء العام) المشار إليه أعلاه أن الوسط الحسابي القبلي لدرجات الطلاب (في الفصل الدراسي الأول) هو 3.22 ، والبعدي (في الفصل الدراسي الثاني) 3.40 ، وقيمة التباين القبلي هو 0.38 والبعدي 0.30 ، وقيمة الانحراف المعياري القبلي هو 0.61 والبعدي 0.55، ويظهر الجدول نتيجة إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي للمجموعة الفاعلة، أن قيمة (ت) المحسوبة 7.23 ، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 1.96 عند مستوى الدلالة 0.05.

جدول رقم: 4-5-2
نتائج اختبار (ت) في برنامج الإثراء الإضافي

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	792	1.73	0.80	8.48	791	صفر
القياس البعدي	792	1.98	0.75			

* مستوى الدلالة = 0.05

يظهر في الجدول رقم (4-5-2) (نتائج اختبار (ت) في برنامج الإثراء الإضافي) المشار إليه أعلاه أن الوسط الحسابي القبلي لدرجات الطلاب (في الفصل الدراسي الأول) هو 1.73 ، والبعدي (في الفصل الدراسي الثاني) 1.98 ، وقيمة التباين القبلي هو 0.64، والبعدي 0.56 ، وقيمة الانحراف المعياري القبلي هو 0.80، والبعدي 0.75. ويظهر الجدول نتيجة إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي للمجموعة الفاعلة ، أن قيمة (ت) المحسوبة 8.48 ، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 1.96 بمستوى دلالة 0.05.

جدول رقم: 4-5-3
نتائج اختبار (ت) في المواظبة على الحضور

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	792	4.73	0.73	1.39	791	0.08
القياس البعدي	792	4.79	0.66			

* مستوى الدلالة = 0.05

يظهر في الجدول رقم (4-5-3) (نتائج اختبار (ت) في المواظبة على الحضور) المشار إليه أعلاه أن الوسط الحسابي القبلي لدرجات الطلاب (في الفصل الدراسي الأول) هو 4.73 ، والبعدي (في الفصل الدراسي الثاني) 4.79 ، وقيمة التباين القبلي هو 0.54، والبعدي 0.44 ، وقيمة الانحراف المعياري القبلي هو 0.73، والبعدي 0.66. ويظهر الجدول نتيجة إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي للمجموعة الفاعلة، أن قيمة (ت) المحسوبة 1.39 ، وهي أصغر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 1.96، وأن القيمة الاحتمالية تساوي 0.08.

جدول رقم: 4-5-4

نتائج اختبار (ت) في اهتمامات الطالب الإثرائية

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	792	3.22	0.72	7.46	791	صفر
القياس البعدي	792	3.44	0.62			

* مستوى الدلالة = 0.05

يظهر في الجدول رقم (4-5-4) (نتائج اختبار (ت) في اهتمامات الطالب الإثرائية) المشار إليه أعلاه أن الوسط الحسابي القبلي لدرجات الطلاب (في الفصل الدراسي الأول) هو3.22 ، والبعدي (في الفصل الدراسي الثاني) 3.44 ، وقيمة التباين القبلي هو 0.52، والبعدي 0.38، وقيمة الانحراف المعياري القبلي هو 0.72، والبعدي 0.62. ويظهر الجدول نتيجة إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي للمجموعة الفاعلة، أن قيمة (ت) المحسوبة 7.46 ، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 1.96 بمستوى دلالة 0.05.

عموماً كشفت النتائج أن قيمة (ت) المحسوبة في تقييم أداء الطلاب في إجمالي فروع برنامج الإثراء العام، وفي الإثراء الإضافي، وفي درجة الاهتمام على الحضور كانت أكبر من الحرجة، وأن الفروق بين متوسطات درجات أداء الطلاب القبلية والبعدية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = 0,05، وبالتالي فإن هذا يثبت خطأ الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. وبما أن قيمة (ت) المحسوبة في تقييم درجة المواظبة على الحضور كانت أقل من الحرجة فإن الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي ليست لها دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = 0,05، وبالتالي فإن هذا يثبت صحة الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. وعندما

درس الباحث أسباب غياب بعض الطلاب عن حضور فعاليات البرنامج وجد أن سبب ذلك يعود إلى مشاركة أولئك الطلاب في تدريبات المناشط المختلفة التي تجدول عادة في الفصل الثاني من العام الدراسي. ويرى الباحث أن هذه قضية عرضية يمكن تلافيها من خلال إعادة جدولة الفقرات التي تغيب عنها الطلاب. وعلى ذلك فإن النظرة الشاملة لنتائج دراسة هذه الفرضية تدل على الأثر الإيجابي لبرنامج الإثراء العام على أداء الطلاب المشاركين فيه.

عرض الفرضية السادسة ونتائجها:

تنص الفرضية السادسة على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ألفا = 0,05 بين متوسطات الطلبة الذين شاركوا في برنامج الأنشطة الموجهة على فترات محددة ".

لإثبات صحة الفرض قام الباحث في نهاية الفصل الدراسي الأول، وبموجب إجراءات برنامج الأنشطة الموجهة بقياس أداء الطلاب المشاركين في وحدات البرنامج وعددهم 721 طالباً، يمثلون 86٪ من عدد طلاب العينة الكلية للبحث، وذلك بعد استبعاد الطلاب الغير مشاركين في البرنامج، وهم 23 طالباً من الصف التمهيدي و 86 طالباً لم يتفاعلوا بصفة منتظمة مع فقرات البرنامج. تم القياس في أربعة عناصر هي: المواظبة على الحضور، وإجادة مهارات النشاط، واستكمال نماذج التقييم، والمشاركة في التخطيط، إضافة إلى التقييم الكلي للطلاب المشاركين، وقام الباحث بتفريغ النتائج في جداول باستخدام النظام الآلي المصاحب للنموذج التام لتطوير الموهبة. في نهاية الفصل الدراسي الثاني أعيد تطبيق التقييم ورصدت النتائج كذلك بنفس الأسلوب المذكور. كما تم بموجب نفس الإجراءات تقييم وحدات البرنامج من خلال مسح آراء الطلاب، وتقييم أعضاء الهيئة الفنية والإدارية، ومسح آراء أولياء الأمور. وأجرى الباحث اختبار (ت) من أجل المقارنة بين نتائج الدراسة والكشف عن الفروق على مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$. ولتحديد ملائمة برنامج الأنشطة الموجهة للمتطلبات التي

وضعها الباحث للنموذج أدرجت نتائج اختبار (ت) للعناصر الخمسة موضع القياس في الجداول (4-6-1) و (4-6-2) و (4-6-3) و (4-6-4) و (4-6-5).

جدول رقم: 4-6-1
نتائج اختبار (ت) في برنامج الأنشطة الموجهة

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	721	37.00	28.99	5.65	720	صفر
القياس البعدي	721	43.39	31.43			

* مستوى الدلالة = 0.05

يظهر في الجدول رقم (4-6-1) (نتائج اختبار (ت) في برنامج الأنشطة الموجهة) المشار إليه أعلاه فإن الوسط الحسابي القبلي لدرجات الطلاب (في الفصل الدراسي الأول) هو 37.00، والبعدي (في الفصل الدراسي الثاني) 43.39، وقيمة الانحراف المعياري القبلي هو 28.99 والبعدي 31.43، وقيمة التباين القبلي هو 840.43 والبعدي 987.63. ويظهر الجدول نتيجة إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي للمجموعة الفاعلة أن قيمة (ت) المحسوبة 5.65، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 1.96 عند مستوى دلالة يساوي 0.05.

جدول رقم: 4-6-2
نتائج اختبار (ت) في تقييم المواظبة على الحضور

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	721	1.87	1.51	4.93	720	صفر
القياس البعدي	721	2.17	1.59			

* مستوى الدلالة = 0.05

وكما يظهر في الجدول رقم (4-6-2) (نتائج اختبار (ت) في تقييم المواظبة على الحضور) المشار إليه أعلاه فإن الوسط الحسابي القبلي لدرجات الطلاب (في الفصل الدراسي الأول) هو 1.87، والبعدي (في الفصل الدراسي الثاني) 2.17، وقيمة الانحراف المعياري القبلي هو 1.51، والبعدي 1.59، وقيمة التباين القبلي هو 2.29، والبعدي2.52. ويظهر الجدول نتيجة إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي للمجموعة الفاعلةً أن قيمة (ت) المحسوبة 4.93، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة1.96 عند مستوى دلالة يساوي 0.05.

جدول رقم: 4-6-3

نتائج اختبار (ت) في تقييم مستوى إجادة مهارات النشاط

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	721	1.87	1.48	5.85	720	صفر
القياس البعدي	721	2.21	1.62			

* مستوى الدلالة = 0.05

وكما يظهر في الجدول رقم (4-6-3) (نتائج اختبار (ت) في تقييم مستوى إجادة مهارات النشاط) المشار إليه أعلاه فإن الوسط الحسابي القبلي لدرجات الطلاب (في الفصل الدراسي الأول) هو 1.87، والبعدي (في الفصل الدراسي الثاني) 2.21، وقيمة الانحراف المعياري القبلي هو 1.48، والبعدي 1.62، وقيمة التباين القبلي هو 2.20، والبعدي 2.63. ويظهر الجدول نتيجة إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي للمجموعة الفاعلة، أن قيمة (ت) المحسوبة 5.85، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 1.96 بمستوى دلالة 0.05.

جدول رقم: 4-6-4
نتائج اختبار (ت) في تقييم استكمال نماذج التقييم

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	721	1.84	1.45	6.32	720	صفر
القياس البعدي	721	2.22	1.67			

* مستوى الدلالة = 0.05

وكما يظهر في الجدول رقم (4-6-4) (نتائج اختبار (ت) في تقييم استكمال نماذج التقييم) المشار إليه أعلاه فإن الوسط الحسابي القبلي لدرجات الطلاب (في الفصل الدراسي الأول) هو 1.84، والبعدي (في الفصل الدراسي الثاني) 2.22، وقيمة الانحراف المعياري القبلي هو 1.45، والبعدي 1.67، وقيمة التباين القبلي هو 2.09، والبعدي 2.79. ويظهر الجدول نتيجة إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي للمجموعة الفاعلة، أن قيمة (ت) المحسوبة 6.32، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 1.96 بمستوى دلالة 0.05.

جدول رقم: 4-6-5
نتائج اختبار (ت) في تقييم درجات المشاركة في التخطيط

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	721	1.85	1.48	4.47	720	صفر
القياس البعدي	721	2.11	1.57			

* مستوى الدلالة = 0.05

وكما يظهر في الجدول رقم (4. 6: 5) (نتائج اختبار (ت) في تقييم المشاركة في التخطيط) المشار إليه أعلاه فإن الوسط الحسابي القبلي لدرجات الطلاب (في الفصل الدراسي الأول) هو 1.85، والبعدي (في الفصل الدراسي الثاني) 2.11، وقيمة الانحراف المعياري القبلي هو 1.48، والبعدي 1.57، وقيمة التباين القبلي هو 2.18، والبعدي 2.46. ويظهر الجدول نتيجة إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي للمجموعة الفاعلةْ أن قيمة (ت) المحسوبة 4.47، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 1.96 بمستوى دلالة 0.05.

كشفت النتائج أن قيمة (ت) المحسوبة في تقييم أداء الطلاب في إجمالي فروع برنامج الأنشطة الموجهةْ وفي المواظبة على الحضوراْوفي مستوى إجادة مهارات النشاط، وفي استكمال نماذج التقييم،وفي المشاركة في التخطيط كانت أكبر من الحرجة، وأن الفروق بين متوسطات درجات أداء الطلاب القبلية والبعدية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = 0,05، وبالتالي فإن هذا يثبت خطأ الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

عرض الفرضية السابعة ونتائجها:

تنص الفرضية السابعة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ألفا = 0,05 بين أفراد العينة الفاعلة في اختبار مواد الإثراء القبلية ودرجات أفراد العينة نفسها في الاختبارات نفسها بعد تطبيق برنامج الإثراء المتخصص".

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث بتطبيق إجراءات برنامج الإثراء المتخصص، في بداية العام الدراسي باختبار طلاب الصفين الخامس والسادس الابتدائي، والمرحلتين المتوسطة والثانوية والبالغ عددهم 365 طالباً، في مادتي الرياضيات واللغة العربية بغرض تحديد الفئات المتفوقة منهم. وتم تصحيح أجوبة الطلاب باستخدام نموذج الأجوبة النموذجية المقابل لكل مادة، ومن ثم تم رصد نتائج الطلاب على

النموذج المعد لكل مادة من المواد الإثرائية. تم بموجب هذا الإجراء كذلك تحديد الطلاب الذين تنطبق عليهم معايير الاختيار وذلك بتحقيق شرطين، الأول: أن لا تقل نسبة تحصيل الطالب عن 80٪ في المادة الإثرائية، والثاني: أن لا تزيد نسبة مجموع الطلاب المميزين عن 20٪ من إجمالي عدد الطلاب الذين خضعوا للاختبار. بلغ عدد الطلاب الذين حققوا المعايير المحددة لمادة الرياضيات 71 طالباً، بنسبة 19.45٪، واللغة العربية 60 طالباً بنسبة 16.44٪، من إجمالي عدد الطلاب الذين جرى فحصهم. اعتبرت هذه الفئة المختارة العينة الفاعلة التي تقدم لها جميع خدمات برنامج الإثراء المتخصص، مع تثبيت جميع المتغيرات الأخرى مثل المنهج الدراسي المستخدم، والمدرسين، والبيئة المدرسية، ونوعية الأسئلة إلخ.

تم في نهاية العام الدراسي إعادة تطبيق اختباري الرياضيات واللغة العربية الإثرائيين على أفراد العينة المختارة، وتسجيل النتائج في قوائم المعلومات والنظام الآلي المصاحب للنموذج التام لتطوير الموهبة، وحسبت الفروق في النتائج سلباً أو إيجاباً لكل أفراد العينة، وتمت المقارنة بين نتائج أفراد العينة القبلية والبعدية لكل مادة، وأجرى الباحث اختبار (ت) من أجل المقارنة بين نتائج الدراسة والكشف عن الفروق على مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

ولتحديد أثر برنامج الإثراء المتخصص على أداء الطلاب في المادة الإثرائية حسبت متوسطات نتائج الاختبارات التي طبقت على العينة المختارة بموجب الإجراءات المحددة في الفصل الثالث، كما أدرجت النتائج في الجداول (4-7-1) و (4-7-2).

جدول رقم: 4-7-1

نتائج اختبار (ت) في برنامج الإثراء المتخصص: الرياضيات

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	71	77.63	19.54	7.26	70	صفر
القياس البعدي	71	89.26	10.95			

* مستوى الدلالة = 0.05

جدول رقم: 4-7-2

نتائج اختبار (ت) في برنامج الإثراء المتخصص: اللغة العربية

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	60	94.92	7.03	2.63	59	صفر
القياس البعدي	60	96.26	4.17			

* مستوى الدلالة = 0.05

وكما يظهر في الجدول رقم (4-7-1) (نتائج اختبار (ت) في برنامج الإثراء المتخصص الرياضيات) المشار إليه أعلاه فإن الوسط الحسابي للقياس القبلي والبعدي في برنامج الإثراء المتخصص لمادة الرياضيات هما 77.63 و 89.26 على التوالي، وقيمة الانحراف المعياري للقياس القبلي والبعدي في نفس المادة هما 19.54 و 10.95 على التوالي، وقيمة التباين للقياس القبلي والبعدي هما 381.75 و 119.99 على التوالي. وكما يظهر في الجدول (4-7-2) (نتائج اختبار (ت) في برنامج الإثراء المتخصص اللغة

العربية) المشار إليه أعلاه فإن الوسط الحسابي للقياس القبلي والبعدي في برنامج الإثراء المتخصص لمادة اللغة العربية هما 94.92 و 96.26 على التوالي، وقيمة الانحراف المعياري للقياس القبلي والبعدي هما 7.03 و 4.17 على التوالي، وقيمة التباين للقياس القبلي والبعدي هما 49.39 و 17.39 على التوالي.

وكشفت نتائج إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الفاعلة في برنامج الإثراء المتخصص لمادة الرياضيات أن قيمة (ت) المحسوبة 7.26 وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 2.00، ولمادة اللغة العربية أن قيمة (ت) المحسوبة 2.63 وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 1.98، وأن الفروق بين متوسطات درجات أداء الطلاب القبلية والبعدية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = 0.05 وبالتالي فإن هذا يثبت عدم صحة الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

عرض الفرضية الثامنة ونتائجها:

تنص الفرضية الثامنة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ألفا = 0.05 بين أداء الطلاب في التقييم الدوري وأداء الطلاب في التقييم النهائي في برنامج المشاريع الهادفة".

للتحقق من الفرضية المذكورة قام الباحث بتقديم دورة أولية في أساسيات البحث العلمي لطلاب فئة الوعاء الإثرائي البالغ عددهم 105 طالباً، وذلك لتحفيز الطلاب على المشاركة في فعاليات برنامج المشاريع الهادفة. وبموجب إجراءات النموذج التام لتطوير الموهبة تقدم بعد ذلك 41 طالباً بخطة لإجراء مشروع هادف، جرى فحصها وتصفيتها باستخدام نفس الإجراءات إلى 27 مشروعاً، ثم شرع الطلاب المشاركون في فعاليات النموذج التام لتطوير الموهبة في التنفيذ بعد أن خصص الباحث لكل طالب أو مجموعة طلاب جرى اعتماد مشروعهم مشرفاً فنياً جرى تدريبه من قبل الباحث على إجراءات النموذج التام لتطوير الموهبة في دورة مدتها 12 ساعة تدريبية، ليقوم بمهمة

المتابعة والإشراف الفني في مجال المشروع. ولقد أكمل الطلاب 6 مشاريع بنهاية العام الدراسي 2008م. ثم قام الباحث بتقييم أداء الطلاب في المشاريع الستة المذكورة، بداية على أساس الخطة البحثية التي تقدموا بها، كل في مشروعه، واعتبر ذلك التقييم هو التقييم القبلي. كما تم تقييم الأداء دورياً أثناء التنفيذ، ومرة أخيرة عند الانتهاء من المشروع في نهاية العام الدراسي، ثم حسب المتوسط الحسابي للتقييمات الدورية والتقييم النهائي واعتبر ذلك المتوسط التقييم البعدي للأداء.

لمعرفة أثر النموذج التام على قدرات الطلاب البحثية قام الباحث بإجراء اختبار (ت) من أجل المقارنة بين نتائج الدراسة القبلية والبعدية والكشف عن الفروق على مستوى الدلالة α =0.05، وأدرجت النتائج التي طبقت على البحوث المنتهية في الجدول (4-8-1)، كما أدرجت نتائج اختبار (ت) في الجدول (4-8-2).

جدول رقم: 4-8-1

بيان البحوث المنفذة واجماليات التقييم

رقم البحث	مسمى البحث	إجماليات التقيم			
		الدوري الأول	الدوري الثاني	الدوري النهائي	المتوسط
14280001	الشعب المرجانية: كنز يجب حمايته	1.365	4.55	5.00	3.64
14280004	قصة مؤثرة	2.64	3.36	2.82	2.94
14280005	تصميم برنامج تحكم بالآلات الكهربائية عن طريق الحاسب الآلي	2.09	3.73	4.00	3.27
14280016	تلوث كورنيش جدة	1.82	3.18	5.00	3.33
14280017	جهاز للتعرف على العملات النقدية الورقية وكشف التزوير	1.91	2.91	3.64	2.82
14280023	قصة شاب	1.36	2.64	3.55	2.52

جدول رقم: 4-8-2
نتائج اختبار (ت) في برنامج المشاريع الهادفة

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	6	1.86	0.48	4.30	5	0.004
القياس البعدي	6	4.00	0.86			

وكما يظهر في الجدول رقم (4-8-2) (نتائج اختبار (ت) في برنامج المشاريع الهادفة) المشار إليه أعلاه فإن الوسط الحسابي القبلي لأداء الطلاب هو 1.86، والبعدي 4.00، وقيمة الانحراف المعياري القبلي 0.48، والبعدي 0.86، وقيمة التباين القبلي هو 0.23، والبعدي 0.75. وكشفت نتائج إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي، أن قيمة (ت) المحسوبة 4.30، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 2.57، وأن الفروق بين متوسطات درجات أداء الطلاب القبلي والبعدي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = 0,05 ، وبالتالي لم يتحقق الفرض لأن الباحث صاغ فرضيته الصفرية انطلاقاً من الدراسات السابقة والإطار النظري، ولعدم وجود دراسات تؤكد الفرق لذلك توقع أن يكون الفرق صفراً.

كما قام الباحث بدراسة حالة كل طالب في تنفيذ مشروعه الهادف، وقيم أداءه، وكتب تقرير حالة يبين رأي الباحث في تطور قدرات الطالب وإمكاناته المستقبلية. وتشير نتائج دراسة الحالة أن طالباً واحداً قدم بحثين منفصلين، وأن طالبين اشتركا في تقديم بحث مشترك، وأن أربعة طلاب قدم كل واحد منهم بحثاً منفصلاً. كما تكشف نتائج التقارير أن الطلاب قد أتموا ثلاث دورات في مناهج البحث العلمي، وأن

مستواهم البحثي قد تطور بصورة ملحوظة، وأن الطالب الذي قدم البحث المسمى " تصميم برنامج تحكم بالآلات الكهربائية عن طريق الحاسب الآلي " قد نافس على مستوى المملكة بين طلاب التعليم العام ليفوز بشرف تمثيلها في مسابقة المعلوماتية على مستوى العالم العربي الذي أقيم في الأردن في الفترة من 25 إلى 27 يونيه 2008م.

مناقشة نتائج الفرضيات الخامسة والسادسة والسابعة والثامنة:

نتج عن دراسة الفروض الخامس والسادس والسابع والثامن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = 0.05 بين متوسطات طلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين القبلية والبعدية الذين شاركوا، على فترات محددة، في برامج الإثراء العام، والأنشطة الموجهة، والإثراء المتخصص، والمشاريع الهادفة، كل ذلك ضمن برامج النموذج التام لتطوير الموهبة. تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات ريس (Reis, 1981)، وَ رنزولي وَ ريس وَ سميث (Renzulli, Reis, & Smith, 1981) من أن توسيع دائرة السماح للطلاب للمشاركة في البرامج الإثرائية يتيح لهم الفرصة لمنتوجات ابتكارية تضاهي تلك التي ينتجها الطلاب الموهوبون المختارون بالأساليب التقليدية. من جانب آخر تناقش روبرتز (Roberts, 2005) أهداف الإثراء بصفة عامة وتوجزها في ثلاث أهداف هي إثارة اهتمام الطلاب نحو مواضيع معرفية جديدة، ورعاية الموهبة وتطوير الخبرات المعرفية، وزيادة التحصيل، وتستنتج أن المفتاح إلى الوصول إلى الإثراء الفعال يكمن في التوفيق بين الفرص المتاحة، والاحتياجات والاهتمامات والقدرات الفردية، وأن ذلك كما أشار إليه جروان (2004) يمكن قياسه عن طريق سجلات تفاعل الطلاب مع البرامج التي تقدم لهم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما تقدم، إذ تدل هذه النتائج على أن إثارة اهتمام الطلاب نحو مواضيع معرفية جديدة قد تحقق من خلال الزيادة في معدل مشاركة الطلاب في برنامج الإثراء الإضافي، وأن رعاية الموهبة كذلك قد تحقق من خلال ارتفاع اهتمام الطلاب الإثرائية. أما زيادة التحصيل فسوف يتم التطرق إليها عند مناقشة نتائج الفرض العاشر. وتؤكد دراسات رنزولي وَ ريس

(Renzulli & Reis, 1994) أن برامج الرعاية التي تعتمد على نصوص نظرية واضحة حول مفهوم الموهبة، والمبنية على نتائج بحوث علمية سليمة ومنهجية متعددة في الكشف والاختيار، تهيئ الفرصة للطلاب للتطور والمشاركة في بحوث هادفة ومتقدمة. وتتفق هذه النتائج أيضاً مع ما جاء في دراسة تاسل – باسكا وَ براون (Tassel – Baska & Brown, 2007)، حول فاعلية نموذج الإثراء الثلاثي عبر المدرسة، والتي تبين منها وجود أثر إيجابي للنموذج على الطلاب من ذوي القدرات العالية.

من جانب آخر تتفق نتائج الدراسة الحالية مع رأي رنزولي وَ ريس (Renzulli & Reis, 1998) من أن هناك حاجة إلى التمييز بين الطلاب في سبيل تقديم تعليم عادل لجميع الطلاب ليناسب قدراتهم الفردية، ومع نتائج دراسة الضبيبان (1979) التي هدفت إلى دراسة أثر تطبيق برامج إثرائية في العلوم والرياضيات على التحصيل الدراسي للطلاب، واتجاههم نحو هاتين المادتين الدراسيتين، واكتسابهم لمهارات الاستقصاء العلمي، فوجد أن البرامج الإثرائية رفعت مستوى التحصيل الدراسي، وأكسبت الطلاب اتجاهات إيجابية نحو مادتي العلوم والرياضيات، ونمت مهاراتهم الاستقصائية، ومع رأي مجموعة من الباحثين (Robinson, 1983; Robinson & Robinson, 1982; Stanley, 1997; Stanley & Benbow, 1986) في ضرورة أن يكون مستوى وخطوات البرامج التعليمية مكيف ليناسب قدرات ومعارف فرادى الأطفال.

كما تتفق النتائج الإيجابية لتطبيق مبدأ الإثراء المتخصص على الرياضيات واللغة العربية مع ما أكدت عليه بنبو (Benbow, 1986) من أن ما يمكن أن يقدم في علوم الرياضيات – من إثراء – من المتوقع أن يكون تطبيقه ممكناً في أي علم آخر، بمعنى أنه يمكن تطبيق نفس الأسلوب على علوم اللغة أو العلوم الطبيعية أو الفن وغير ذلك من العلوم، ومع دراسة سمبسون (Simpson, 1999) التي بينت أن الذكاء والدافعية عاملين هامين في التنبؤ بالتفوق في مادتي الرياضيات والقراءة، إذ استخدم الباحث في الدراسة الحالية كلا العاملين في تحديد فئة الوعاء الإثرائي التي طبقت عليها برامج

الإثراء المتخصص في مادتي الرياضيات واللغة العربية، ومع رأي فان تاسل باسكا وَ براون (2007) المؤيد لأسلوب تجميع الطلاب الموهوبين بحسب المستوى الأكاديمي في المواضيع الدراسية الأساسية، وتقديم محتوى معرفي متقدم ومنظم بطريقة مرنة، ليناسب القدرات العقلية المتقدمة لهم.

كما تتفق النتائج مع دراسة ريس وَ بورسيل (Reis & Purcell, 1993) حول أثر أسلوب النموذج على توفير الوقت للطلاب من ذوي القدرات العالية لتسخيره نحو المشاريع والبحوث الهادفة من النوع (III)، والتي هي من ضمن البرامج التي يقدمها النموذج التام لتطوير الموهبة تحت مسمى المشاريع الهادفة، فوجدا فروق ذات دلالة في المجموعات الفاعلة؛ ومع دراسة كل من ريس (Reis, 1981)، وَ جوبنز (Gubbins, 1982)، وَ بيرنز (Burns, 1987)، وَ نيومن (Newman, 1991) حول أثر برامج التدريب المختلفة على قدرات الطلاب في البدء في، واستكمال دراسات من نوع (III)، حيث أكدوا مرة أخرى فاعلية النموذج في التأثير على أداء الطلاب في مجالات البحوث والدراسات الهادفة، وهو ما يقدم للطلاب في النموذج التام لتطوير الموهبة من خلال برنامج الأنشطة الموجهة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة في جوانب تفصيلية عديدة مع دراسة نيومن (Newman, 1991) الذي دمج مجموعة من برامج التدريب في الإبداع، والتخطيط، واتخاذ القرارات، والاستقراء، والتواصل، ومع توجيهات المعلمين نحو كيفية تخطيط وإدارة وإتمام مشروع هادف، ودرس أثر هذه البرامج على جودة المنتجات، وعلى عدد الطلاب الذين لا يكملون المشاريع التي بدؤوها. وأفادت نتائج الدراسة أن العينة الفاعلة حوت عدداً من الطلاب الذين لم يكملوا الدراسات التي بدؤوها أقل بدرجة ملحوظة من العينة الضابطة. كما أظهر تحليل النتائج فرقاً ملحوظاً في جودة المنتجات التي أفرزتها بحوث العينة الفاعلة مقارنة بتلك النتائج التي أنتجتها العينة الضابطة.

في تصميمه للنموذج التام لتطوير الموهبة، جمع الباحث بين برامج الإثراء العام

والمتخصص، والأنشطة الموجهة، والمشاريع الهادفة، والرعاية الخاصة، وفي علم الباحث فإن هذه البرامج لم يسبق أن جمعت في نموذج واحد، تسعى من خلاله إلى تحقيق تطوير الموهبة كهدف مشترك وذلك من خلال تفاعل الطلاب المشاركين في فعاليات هذه البرامج. ومن المرجح أن تكون النتائج التي تحققت من خلال هذه الدراسة بسبب وجود هذه البرامج ضمن نموذج واحد، وإن كان لكل واحد منها نتائجه الإيجابية الدالة، ولكن ليست بالقوة التي ظهرت في هذه الدراسة. ويدل على ما تقدم مستوى الدرجات التائية المحققة، حيث تراوحت بين 7.22 و 8.48 في برنامج الإثراء العام، وبين 4.47 و 6.32 في برنامج الأنشطة الموجهة، و بين 2.63 و 7.26 في برنامج الإثراء المتخصص، و 4.3 في برنامج المشاريع الهادفة. ومن الأسباب الأخرى التي يمكن أن تفسر هذه النتائج الربط بين وحدات النموذج التام لتطوير الموهبة من خلال الإجراءات المصاحبة له، مما يجعل التنقل بين برامج النموذج حسب القدرة الذهنية ومستوى الدافعية الشخصية للطالب أمراً سهلاً فيرتقي بذلك مستوى أداء الطلاب المشاركين وينعكس ذلك على النتائج المُحصّلة.

عرض الفرضية التاسعة ونتائجها ومناقشتها:

تنص الفرضية التاسعة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اختبار الدوائر للتفكير الابتكاري لتورانس لدى طلاب في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة بين الاختبارين القبلي والبعدي ".

للتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار الدوائر لتورانس للتفكير الابتكاري المقنن للبيئة السعودية (النافع وآخرون، 1979؛ تورانس، 1966، 1968) على طلاب العينة المتمثلة في طلاب الصفوف الخامس والسادس ابتدائي، وجميع طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية والبالغ عددهم 365 طالباً، حيث طبق الاختبار (القبلي) في الفترة ما بين شهري سبتمبر وديسمبر من عام 2007م، ثم خضع جميع طلاب العينة لبرامج النموذج التام لتطوير الموهبة، وتدرجوا في البرامج الإثرائية كل حسب إمكانيته

الفردية، وبموجب الإجراءات التي ضمنت في النموذج. ثم أعيد تطبيق نفس الاختبار (البعدي) على الطلاب الذين تفاعلوا مع جميع برامج النموذج التام لتطوير الموهبة في نهاية العام الدراسي خلال شهر يونيه عام 2008م. بلغ عدد عينة القياس البعدي 84 طالباً يمثلون نسبة 22.74٪ من عدد طلاب العينة القبلية. ثم أجرى الباحث اختبار (ت) لجميع أفراد العينة المعدلة من أجل المقارنة بين النتائج القبلية والبعدية، والكشف عن الفروق على مستوى الدلالة α = 0.05، ورصد النتائج في الجدول رقم (4-10-1) المسمى المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للقياسين القبلي والبعدي لنتائج اختبار التفكير الابتكاري.

جدول رقم: 4-10-1

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للقياسين القبلي والبعدي لنتائج اختبار التفكير الابتكاري

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	84	150.86	33.18	2.37	83	0.02
القياس البعدي	84	160.48	39.66			

* مستوى الدلالة = 0.05

تبين نتائج الدراسة أن الوسط الحسابي القبلي لدرجات الطلاب في اختبار الدوائر لتورانس هو 150.85، والبعدي 160.48، وقيمة التباين القبلي هو 1101.06 والبعدي 1572.76، وقيمة الانحراف المعياري القبلي هو 33.18 والبعدي 39.66. كما كشفت نتائج إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي، أن قيمة (ت) المحسوبة 2.37، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 1.99، وأن

الفروق بين متوسطات درجات أداء الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = 0.05 ، وبالتالي فإن هذا يثبت صحة الفرضية القائلة بأن النموذج التام لتطوير الموهبة يؤثر بصورة إحصائية دالة في زيادة القدرات الإبداعية في اختبار الدوائر لتورانس على الطلاب في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

تتفق هذه النتائج مع دراسة ستاركو (Starko, 1986) حول أثر نموذج الإثراء الثلاثي على إنتاج الطلاب الابتكاري والتي تشير نتائجها إلى أن طلاب المجموعة التي شاركت في فعاليات النموذج، في كثير من الأحيان تبدأ في إنتاجيات إبتكارية من تلقاء نفسها، داخل المدرسة وخارجها، أكثر من المجموعة التي لم تشارك في فعاليات النموذج بمعدل الضعف لكل طالب، بالإضافة إلى إظهارهم تفوقاً أكثر في المشاريع، وتطوراً أعمق في محاولاتهم لتطوير منتجات مبتكرة، وفي وصفهم لأهدافهم. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج أبحاث تورانس (Torrance, 1962) التي أظهرت أن الطلاب الذين حققوا معدلات عالية في اختبارات الإبداع حققوا كذلك معدلات تحصيل عالية في المباحث الأكاديمية ومقاييس الإنجاز، ونتائج دراسات رنزولي وَ ريس (Renzulli, 1977; Renzulli & Reis, 1985, 1997) التي بينت أن الإنتاج الإبداعي للطلاب يشجع من خلال تعريض الطلاب إلى مواضيع معرفية متنوعة، ومجالات اهتمام وتعلم متعددة، وتدريبهم على تطبيق المحتوى المتقدم والمهارات ومناهج البحث التي اكتسبوها في مجالات اهتمام من اختيارهم. كما تتفق النتائج مع نتائج دراسة الشنطي (1983) حول اختبارات تورانس المعدلة للبيئة الأردنية والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين، الأولى من الطلبة ذوي الموهبة والإبداع المرتفع حسب تقديرات المعلمين، والثانية من ذوي الموهبة والإبداع المنخفض حسب تقديرات المعلمين أيضاً، على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لصالح ذوي الإبداع العالي في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل.

يعزوا الباحث نتائج هذه الدراسة إلى عملية التكامل التي تتم بين برامج النموذج التام لتطوير الموهبة، فالمزيج المتجانس لعناصر الموهبة كما أوردها الباحث في مفهومه للموهبة في الإطار النظري من هذه الدراسة إذا ما اقترن مع برامج يكمل بعضها البعض ضمن نموذج واحد، وترتبط ببعضها البعض منطقياً، وذات علاقات من حيث المحتوى، تتفاعل محتوياتها لتؤدي وظائف عدة نحو اكتشاف وتطوير ورعاية الموهبة، فإن نتائج ذلك في رأي الباحث إنتاج ابتكاري يظهر في أعمال الطلاب المشاركين وتدل عليه نتائج الاختبارات المقننة مثل اختبار الدوائر للتفكير الابتكاري لتورانس.

عرض الفرضية العاشرة ونتائجها ومناقشتها:

تنص الفرضية العاشرة على: "يؤثر النموذج التام لتطوير الموهبة بصورة إحصائية دالة على التحصيل الدراسي لطلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة".

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث برصد درجات الطلاب في جميع المواد الدراسية، وذلك لطلاب الصفين الخامس والسادس الابتدائي، والمرحلتين الإعدادية والثانوية، والبالغ عددهم 365 طالباً في الأصل، انسحب منهم من المدارس في الفصل الدراسي الثاني طالبان فأصبح العدد 363 طالباً. ولقد تم حصر درجات الطلاب المذكورين في الاختبار الدوري الأول بعد أربعة أسابيع من بدء العام الدراسي، أي في النصف الثاني من شهر سبتمبر عام 2007م، واعتبرت تلك الدرجات هي القياس القبلي. ثم رصد الباحث من خلال إجراءات النموذج التام نتائج الاختبارات الدورية التالية والنهائية حتى نهاية العام الدراسي في نهاية يونيو عام 2008م، والتي بلغ عددها 7 امتحانات، واعتبر المتوسط الحسابي لها القياس البعدي. أجرى الباحث بعد ذلك المعالجة الإحصائية المتمثلة في حساب المتوسط الحسابي، والتباين، والانحراف المعياري، كل ذلك للقياسين القبلي والبعدي. ثم قام الباحث بحساب الدرجات التائية المحسوبة والحرجة، ورصد جميع النتائج في الجدول رقم (4-11-1) المسمى (نتائج اختبار (ت) في المواد الأكاديمية لعموم الطلاب).

جدول رقم: 4-11-1
نتائج اختبار (ت) في المواد الأكاديمية لعموم الطلاب

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	363	92.71	8.92	2.66	362	صفر
القياس البعدي	363	93.40	6.42			

* مستوى الدلالة = 0.05

وكما يظهر في الجدول رقم (4-11-1) (نتائج اختبار (ت) في المواد الأكاديمية لعموم الطلاب) المشار إليه أعلاه، فإن الوسط الحسابي القبلي لأداء الطلاب هو 92.71، والبعدي 93.40 ، وقيمة الانحراف المعياري القبلي هو 8.92، والبعدي 6.42 ، وقيمة التباين القبلي هو 79.52، والبعدي 41.20. وكشفت نتائج إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي، أن قيمة (ت) المحسوبة 2.66 ، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 1.97، وأن الفروق بين متوسطات درجات أداء الطلاب القبلي والبعدي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = 0,05 وبالتالي فإن هذا يثبت صحة الفرضية القائلة بأثر النموذج التام لتطوير الموهبة بصورة إحصائية دالة على التحصيل الدراسي لطلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة، وذلك عند مستوى دلالة يساوي 0.05.

كما أجرى الباحث نفس المعالجة الإحصائية السابقة على عينة من طلاب الوعاء الإثرائي الذين شاركوا في جميع برامج النموذج الإثرائية والبالغ عددهم 80 طالبا يمثلون 76.19٪ من إجمالي عدد الفئة التي حسبت في الفرض الأول والتي بلغ عدد أفرادها 105 طالباً، ورصد النتائج في الجدول رقم (4-11-2) المسمى (نتائج اختبار (ت) في المواد الأكاديمية لطلاب الوعاء الإثرائي)

جدول رقم: 4-11-2

نتائج اختبار (ت) في المواد الأكاديمية لطلاب الوعاء الإثرائي

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	80	95.96	4.81	4.32	79	صفر
القياس البعدي	80	97.51	2.52			

* مستوى الدلالة = 0.05

وكما يظهر في الجدول رقم (4-11-2) (نتائج اختبار (ت) في المواد الأكاديمية لطلاب الوعاء الإثرائي) المشار إليه أعلاه فإن الوسط الحسابي القبلي لأداء الطلاب هو 95.96 ، والبعدي 97.51 ، وقيمة الانحراف المعياري القبلي هو 4.81، والبعدي 2.52 ، وقيمة التباين القبلي هو 23.15، والبعدي 6.37. وكشفت نتائج إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي والبعدي، أن قيمة (ت) المحسوبة 4.32، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة 1.99، عند مستوى دلالة يساوي 0.05، مما يدل على أن النموذج التام للموهبة يؤثر بصورة إحصائية دالة على التحصيل الدراسي لطلاب الوعاء الإثرائي أيضاً. كما قام الباحث بمقارنة نتائج طلاب العينة الكلية وطلاب الوعاء الإثرائي في التحصيل الدراسي، وأجرى عليها اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة الدلالة الإحصائية، ورصد النتائج في الجدول رقم (4-11-3) المسمى (نتائج اختبار (ت) في المواد الأكاديمية لطلاب العينة الكلية وطلاب الوعاء الإثرائي.

جدول رقم: 3-11-4

نتائج اختبار (ت) في المواد الأكاديمية لطلاب العينة الكلية وطلاب الوعاء الإثرائي

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
نتائج طلاب العينة الكلية	363	93.40	6.42	5.68	441	صفر
نتائج طلاب الوعاء الإثرائي	80	97.55	2.52			

* مستوى الدلالة = 0.05

يتضح من النتائج أن الوسط الحسابي لنتائج طلاب الوعاء الإثرائي البعدي والبالغ 97.55 أكبر من نظيره لطلاب العينة الكلية والذي يبلغ 93.40، وأن الانحراف المعياري لنتائج طلاب الوعاء الإثرائي يبلغ 2.52، بينما بلغ نظيره للعينة الكلية 6.42، وأن قيمة (ت) تبلغ 5.68 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة يساوي 0.05. هذه النتائج تدل على أن إجمالي القدرة العقلية لطلاب الوعاء الإثرائي أفضل منها لعموم الطلاب وهو أمر منطقي يتفق مع نتائج الفروض السابقة، ومع نتائج دراسة سمبسون (Simpson, 1999) التي أيدت رأي رنزولي (1978) الذاهب إلى أن كل من الذكاء والدافعية يعدان عنصران رئيسيان في الأداء الأكاديمي المتميز للطلاب الموهوبين. كما يتضح من النتائج أن الانحراف المعياري لطلاب الوعاء الإثرائي والبالغ 2.5 أقل من نظيره لطلاب العينة الكلية والبالغ 6.40، مما يدل على أن طلاب الوعاء الإثرائي أكثر تجانساً، وأن برامج النموذج التام لتطوير الموهبة أثّرت بطريقة أكبر على تجانس هذه الفئة منها على فئة عموم الطلاب.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الضبيبان، والحازمي (النافع وآخرون، 1979) حول أثر البرامج الإثرائية على التحصيل الأكاديمي للطلاب، حيث وجدا أن للبرنامج الإثرائي أثراً إيجابياً على التحصيل الدراسي للطلاب وفي رفع مستوى التحصيل لديهم، وأنه وسيلة ناجحة لرعايتهم. وتتفق النتائج كذلك مع رؤيا رنزولي في نموذج الإثراء الثلاثي (Renzulli, 1994) والتي تتمثل في أن المدارس مكان لتطوير الموهبة، وأن هدفه الرئيسي يتمثل في تطوير وتشجيع عملية التعلم عالية المستوى، التي تشمل التحدي والمتعة، عبر جميع أنواع المدارس باختلافاتها النوعية والديموغرافية، ومستوياتها التعليمية. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج عدة دراسات بحثت أثر نموذج الإثراء الثلاثي على وجهات التطور الشخصي والاجتماعي للطلاب المشاركين في برامج النموذج (Delisle, 1981; Heal, 1989; Olenchak, 1991; Skaught, 1987)، وتؤيد نتائج الدراسات المذكورة، إجمالاً، استخدام النموذج كوسيلة مقنعة لمقابلة الاحتياجات التعليمية لمجموعة عريضة ومتنوعة من الطلاب من ذوي القدرات العالية.

يرجع الباحث سبب الأداء الأكاديمي المتميز للطلاب في هذه الدراسة إلى حصول المنفعة المرجوة من اشتراك الطلاب في برامج النموذج التام لتطوير الموهبة. ويرى الباحث أن من ضمن المؤشرات الدالة على أثر النموذج التام لتطوير الموهبة على الأداء الأكاديمي للطلاب كذلك عنصران هامّان بينتهما الدراسة الحالية، الأول يختص بالفروق الإحصائية الدالة على أثر النموذج التام على التحصيل الدراسي لجميع طلاب العينة، والثاني يختص بالفروق الدالة إحصائياً بين الأداء الأكاديمي لطلاب الوعاء الإثرائي مقارنة بطلاب العينة الكلية لصالح طلاب الوعاء الإثرائي. ويرجع الباحث سبب ذلك التميز إلى كون طلاب الوعاء الإثرائي يتعرضون لبرامج أكثر عمقاً وتعقيداً؛ مثل البرامج الإثرائية المتخصصة في العلوم والرياضيات واللغتين العربية والإنجليزية، وأن الدافعية الداخلية لهم، ومعدل ذكائهم يفوقان الطلاب الآخرين، وأن مستوى التحدي والمتعة نحو عملية التعلم لديهم عالية المستوى، وتفوق مستوى بقية الطلاب.

مناقشة عامة للنتائج:

تؤكد النتائج بصفة عامة الأثر الإيجابي للنموذج التام لتطوير الموهبة على قدرات الطلاب المشاركين في البرامج التي تقدم من خلال فقراته المختلفة، سواء ظهر هذا الأثر على هيئة زيادة في معدل الذكاء، أو في القدرات العقلية، أو في التحصيل الدراسي، أو في التفكير الابتكاري، أو إلى غير ذلك مما سبق التطرق إليه بالتفصيل في هذه الدراسة. ويتفق ما تقدم مع نتائج دراسات سابقة جرى التعرض لها في الفصل الرابع.
استمد الباحث الخلفية النظرية للنموذج التام لتطوير الموهبة من نموذج رنزولي للإثراء الثلاثي عبر المدرسة (Renzulli & Reis, 1986) مع إدخال تعديل جوهري في عنصري الكشف والرعاية اللذان يشملهما النموذج. أما في عنصر الكشف فقد اعتمد رنزولي على الانتقاء المرحلي في تكوين فئة الوعاء الإثرائي، وبالتالي يتكون 50٪ من طلاب الوعاء بناء على نتائج أي من الاختبارات المعيارية؛ ثم يتكون النصف الباقي من خلال ترشيح المعلمين، والآباء، ودراسة الحالات الخاصة. ولقد غير الباحث أسلوب الكشف فاعتبره بداية، وحدة واحدة تتكون من عدة محكات ذات معايير محددة يتم تطبيقها على جميع الطلاب. وتوصل الباحث من خلال التطبيق والقياس إلى أن المعايير المناسبة تتمثل في أن يكون معدل الطالب في اختبار القدرات العقلية وفي اختبار تورانس للتفكير الابتكاري أكبر من أو يساوي 110 نقطة، وفي المستوى الأكاديمي أكبر من أو يساوي 90٪، وأن يحقق الطالب في واحد على الأقل من أفرع الذكاء المتعدد معدل أكبر من أو يساوي 80 ٪. أما السمات السلوكية فقد حددت في التحفيز ب 5,3 نقطة، وفي كل من الابتكار والقيادة ب 4,3 نقطة، وأن يحقق الطالب 3,34 نقطة في أي فرع من أفرع مواضيع الاهتمام. وللتأكد من عدم فقدان أي من الطلاب من المتصفين بدنو التحصيل الدراسي مع ارتفاع معدل الذكاء يتم من خلال أسلوب الكشف الذي اتبعه الباحث دراسة حالة جميع الطلاب الباقين بعد جولة الكشف السابقة وانتقاء أولئك الذين تساوي معدلات ذكائهم أو تزيد عن 130 درجة، فشمل بذلك قطاعاً أشمل من وسائل الكشف التي اتبعت في نموذج الإثراء الثلاثي، وقلل بذلك فرصة

فقدان بعض الطلاب. وبهذا الأسلوب في الكشف يقدم الباحث في طرحه للنموذج التام لتطوير الموهبة مفهوماً للموهبة يتمثل في كونها مزيجاً متجانساً من القدرة العقلية العالية، والتميز في مجال أو أكثر من مجالات العلوم أو/ والفنون أو/ والمعرفة، والسمات الشخصية المتمثلة في الدافعية الشخصية والابتكار، والأساليب المتعددة التي من خلالها تستقى المعلومات وتطرح في توظيف هادف لخدمة الإنسان والمجتمع، مع الاستعداد الوجداني لتحمل تبعيات التفرد. وتدل النتائج على أن تطبيق هذا المفهوم قد وسع من فرص استيعاب الطلاب في الوعاء الإثرائي، وبذلك قلل من فرص فقدان البعض منهم.

من حيث أسلوب الرعاية، استخدم رنزولي في نموذج الإثراء الثلاثي ثلاث مستويات للإثراء، يتدرج الطلاب خلالها حسب إمكانياتهم الفردية. وحدد رنزولي الهدف من عملية الإثراء بكونه تشجيع الإنتاج الابتكاري للطلاب. ويري الباحث أن هذا التحديد سواء للهدف أو لمستويات الإثراء قد ضيق مجالاً أصله واسع، فعمد في تصميمه للنموذج التام لتطوير الموهبة إلى إضافة عناصر تمثلت في التنويع في الإثراء، فجعل منه العام الذي يناسب فئة عموم الطلاب، والمتخصص الذي يناسب ذوي القدرات العالية في أي فرع من أفرع العلوم والمعارف والفنون والمهارات البدنية، واستحدث برنامج الرعاية الخاصة الذي يراه مهماً لاحتضان الشريحة العليا من الطلاب. ولقد عدد الباحث الأهداف وقسمها بحيث تلاءم نوعيات البرامج المقدمة في النموذج ومستوياتها. وتدل نتائج الدراسة على أن هذه الإضافات قد حسنت من أداء الطلاب ومدى ومستوى تفاعلهم مع البرامج التي يقدمها النموذج.

الفصل الخامس

الخاتمة

- 5.1: نتائج البحث.
- 5.2: توصيات البحث.
- 5.3: البحوث المستقبلية المقترحة.



الفصل الخامس

الخاتمة

يعرض الباحث في هذا الفصل ملخص ما توصل إليه في الدراسة المقدمة، مع مناقشة عامة للربط بين نتائجها في محاولة لاستخلاص توجه مستقبلي لتطبيق نماذج إثرائية متكاملة لتطوير الموهبة. كما يقدم الباحث في هذا الفصل التوصيات التي يرى أنها مناسبة لمعالجة مشكلة الدراسة، إضافة إلى بعض المقترحات لدراسات مستقبلية يرى أنها تثري الموضوع العام للدراسة.

نتائج البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع طلاب مدارس الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة الذين جرى التعرف عليهم بموجب إجراءات الكشف الشامل المستخدمة في النموذج التام لتطوير الموهبة وبين التوزيع المستخدم في نموذج الإثراء الثلاثي لرنزولي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات العقلية باستخدام النموذج التام لتطوير الموهبة لدى طلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

3- يؤثر التدريب على برنامج الحساب الذهني المدرج في النموذج التام لتطوير الموهبة في زيادة درجات الذكاء السيال على الطلاب الذين تدربوا عليه.

4- تؤثر البيئة الداعمة للموهبة بصورة إحصائية دالة على طلاب ومعلمي المدارس.

5- لبرنامج الإثراء العام في النموذج التام لتطوير الموهبة أثر إيجابي على أداء الطلاب المشاركين فيه.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الأثر الإيجابي لأداء الطلاب في برنامج الأنشطة الموجهة ضمن النموذج التام لتطوير الموهبة.

7- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الفاعلة في برنامج الإثراء المتخصص لمادتي الرياضيات واللغة العربية.

8- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أثر برنامج المشاريع الهادفة على أداء الطلاب في البحوث العلمية، وإنتاجهم لمشاريع ذات أهداف اجتماعية.

9- يؤثر النموذج التام لتطوير الموهبة بصورة إحصائية دالة في زيادة القدرات الإبداعية في اختبار الدوائر لتورانس على الطلاب المشاركين في فعالياته.

10- يؤثر النموذج التام لتطوير الموهبة بصورة إحصائية دالة على التحصيل الدراسي للطلاب المشاركين فيه، ويزيد من تجانس الطلاب أكاديمياً.

توصيات البحث:

على ضوء ما تقدم من نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1- الاستمرار في تطبيق النموذج التام لتطوير الموهبة في مدارس دار الذكر للبنين واعتباره أحد الركائز الأساسية فيها، مع التأكيد على جعلها أحد المدارس الراعية للموهبة.

2- العمل على إعداد اختبارات تحصيلية محكمة لمواد الإثراء المتخصص وخصوصاً الرياضيات والعلوم واللغتين العربية والإنجليزية.

3- إجراء مراجعة دورية خارجية للنموذج التام لتطوير الموهبة كل سنتين للتأكد من مواكبته للتقدم العلمي في مجال الموهبة وأساليب كشفها ورعايتها.

4- العمل على تطبيق النموذج التام لتطوير الموهبة في أكبر عدد ممكن من المدارس الأهلية والخاصة في المملكة العربية السعودية من خلال التعاون مع كل من مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ووزارة التربية والتعليم.

5- العمل على التعريف بالنموذج التام لتطوير الموهبة عربياً وإسلامياً عن طريق نشر البحوث والدراسات التي تنتج عن تطبيقه في المؤتمرات والدوريات العلمية المتخصصة.

6- العمل على زيادة وعي المجتمع بأهمية الكشف عن الموهبة ورعايتها وذلك عن طريق المحاضرات والندوات التي تقدم لأولياء أمور الطلاب في المدارس، والبرامج التلفزيونية والإذاعية والكتابة الصحفية الموجهة نحو الجمهور.

7- تكثيف التدريب الموجه نحو رفع كفاءة المعلمين القائمين على برامج الكشف والرعاية في مدارس التعليم العام الحكومية والخاصة.

8- تحفيز المتقدمين للدراسة الجامعية على التخصص في مجال رعاية الموهوبين.

9- تعديل مقياس القدرات العقلية المقنن للبيئة السعودية أو استحداث مقياس جديد يلاءم مستوى الطلاب الحالي.

10- يقترح شمل طلاب الصفوف المبكرة في المرحلة الابتدائية وما قبلها في إجراءات الكشف عن الموهوبين بحيث تبدأ من طلاب ما قبل المدرسة.

11- الإسراع في تطبيق نظام التسريع الأكاديمي لطلاب التعليم العام.

12- تضمين برامج الإثراء العام والمشاريع الهادفة الشخصيات الهامة في الموسوعة العربية والإسلامية مثل ابن أصيبعة، وابن النديم، وابن خلقان، والاستفادة من تراث المنتجات العلمية لأمثال ابن الهيثم، وابن سينا، والخوارزمي في مشاريع ودراسات للموهبة.

البحوث المستقبلية المقترحة:

1- لقد تم في هذه الدراسة تطبيق النموذج على الذكور من طلاب التعليم العام، ويوصي الباحث بتطبيق النموذج التام لتطوير الموهبة في مدرسة للبنات لدراسة الفروق بين الذكور والإناث.

2- نسبة لقياس معدل تأثير النموذج التام لمدة عام دراسي واحد، يقترح إجراء دراسة طولية طويلة المدى لمتابعة الطلاب الموهوبين من طلاب الرعاية الخاصة، والطلاب الفائزين في المسابقات السنوية.

3- نظراً إلى أن معرفة ظاهرة فلن تعد مؤشراً لنمو الذكاء في المجتمع المستهدف، يقترح إعادة دراسة أبو حطب (1979) ومقارنة النتائج القديمة والحديثة لمعرفة درجة نمو الذكاء في الجيل.

4- نسبة إلى أن معدل الذكاء القومي لم يسبق أن تم قياسه، ولأهمية ذلك للبحوث الخاصة بالموهبة، يقترح الباحث إجراء دراسة لمعرفة معدل الذكاء القومي في المملكة العربية السعودية ومقارنة ذلك بالدراسات التي تمت في الإمارات العربية المتحدة، وسوريا، واليمن، والسودان، وقطر.

5- دراسة أثر مناهج التعليم على الذكاء من خلال إجراء دراسة معدل الذكاء قبل الدخول إلى المدرسة، وإعادة الدراسة على نفس العينة بعد الدخول إلى المدرسة والاستمرار فيها لعدة سنوات، للفئة العمرية 8 إلى 9 سنوات.

6- إجراء دراسة لتحديد نوعيات الذكاء السائدة في المجتمع السعودي، ومقارنتها بنتائج دراسات عالمية لمعرفة الفرق وتحديد السلبيات واقتراح سبل لمعالجتها.

7- استخدام أدوات أخرى غير التي استخدمت في الدراسة الحالية لقياس درجة تأثير النموذج التام لتطوير الموهبة على الطلاب في الأفرع التي تعرضت لها الدراسة الحالية.

8- إجراء دراسات مقارنة بين النموذج التام لتطوير الموهبة وبقية نماذج رعاية الموهوبين.

9- نسبة لاستخدام المنهج الوصفي والمقارن ودراسة الحالة تقترح الدراسة استخدام مناهج أخرى لدراسة النموذج التام لتطوير الموهبة.

10- استخدمت في هذه الدراسة وسائل إحصائية تحليلية معينة، ويُقترح استخدام وسائل أخرى أكثر تقدماً في الدراسات اللاحقة في هذا المجال.

المراجــع

أولا: المراجـع العربيـة.

ثانيا: المراجـع الأجنبيـة.

ثالثا: المواقـع الإلكترونيـة.

مراجع الأطروحة كاملة

أولاً: المراجع العربية:

1- إبراهيم، بثينة (1987). أثر طرق تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. الخرطوم: جامعة الخرطوم.

2- إبراهيم، عبد الستار.، وشعيب المنصوري.، وعبد الرزاق الطشامي.، وكيلاني المهدي (1981). اختبار المصفوفات المعربة "نسخة تجريبية". ليبيا (البيضاء): مطبعة كلية التربية.

3- أبو النصر، مدحت (2004). قواعد البحث العلمي. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

4- أبو حطب، فؤاد (1980). القدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

5- أبو حطب، فؤاد (1993). مشكلات علم النفس في العالم الثالث: حالة الوطن العربي. في علم النفس وقضايا المجتمع المعاصر، ص: 9 – 31. الرباط: جامعة محمد الخامس.

6- أبو حطب، فؤاد.، وحامد زهران.، وعبد الله موسى.، وعلي خضر.، ومحمد جميل يوسف.، ويوسف محمد.، وآمال صادق.، وعواطف رمزي.، والهام وقاد.، وفائقة بدر (1979). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري على البيئة السعودية. مكة المكرمة: مطبوعات مركز البحوث التربوية والنفسية.

7- أبو حطب، فؤاد.، وعبد الله سليمان (1973). تقنين اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري على البيئة المصرية، اختبارات الأشكال الصورة (ب). القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

8- أبو حطب، فؤاد.، وعبد الله سليمان (1978). اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري – تعليمات التصحيح. القاهرة: دار الفكر العربي.

9- أبو سماحة، كمال.، و نبيل محفوظ.، و وجيه فرج. (1992). تربية الموهوبين والتطوير التربوي. أربد: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

10- أبو علام، رجاء محمد (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

11- أحرشاو، الغالي (1995). الخصائص المعرفية للمحاولات السيكلوجية العربية. في عمر الخليفة، توطين علم النفس في العالم العربي دراسة وصفية لأبحاث الإبداع، والذكاء، والموهبة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، 16 – 18/ 7/ 2005. عمان.

12- آل ثاني، العنود (2002). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن على طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بمدينة الدوحة بدولة قطر. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

13- آل غالب، سعد بن سعيد (2005). الطالب الموهوب أهم الطرق والأساليب المعاصرة لاكتشافه والتعرف عليه. الرياض: سعد بن سعيد آل غالب.

14- بادي، جمال أحمد (2005). تجربة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا في تدريس مادة التفكير الإبداعي. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، 26 – 30/ 8/ 2006م. الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

15- بخيت، صلاح الدين فرح عطا الله (2004). أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً بمرحلة الأساس (حالة تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم). رسالة دكتوراه غير منشورة. الخرطوم: جامعة الخرطوم.

16- بخيت، صلاح الدين فرح عطا الله (2006). الإستراتيجية العاملية لانتقاء الموهوبين. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، 26 – 30/ 8/ 2006م. الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

17- بدري، مالك (1997). سيكولوجية رسوم الأطفال – اختبار رسم الرجل وتطبيقاتها على البلاد العربية. الطبعة الثانية. بيروت: دار الفتح للطباعة.

18- بركات، لطفي (1981). الفكر التربوي في رعاية الموهوبين. الطبعة الأولى. جدة: تهامة للنشر.

19- البهي، فؤاد (1978). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. الطبعة الثالثة. القاهرة: دار الفكر العربي.

20- البيلي، محمد عبد الله (2006). دور جمعية الإمارات للموهوبين في رعاية شؤون الموهوبين في دولة الإمارات. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، 26 – 30/ 8/ 2006م. الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

21- جروان، فتحي عبد الرحمن (1998). الموهبة والتفوق والإبداع. الطبعة الأولى. عمان: دار الكتاب الجامعي.

22- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعي.

23- جروان، فتحي عبد الرحمن (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمان: دار الفكر.

24- جروان، فتحي عبد الرحمن (2004). الموهبة والتفوق والإبداع. (الطبعة الثانية). عمان: دار الفكر.

25- حجازي، مصطفى (1993). علم النفس في العالم العربي: من الواقع الراهن إلى

المشروعية الوظيفية. في: علم النفس وقضايا المجتمع المعاصر (ص 33 – 57). الرباط: جامعة محمد الخامس.

26- خضر، علي وآخرون (1977). تقنين اختبار رافن للمصفوفات: كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

27- الخطيب، محمد (1998). اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن. الخرطوم: مطابع جامع أفريقيا.

28- الخطيب، محمد.، ومهيد محمد المتوكل مصطفى عمر (2001). دليل استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة العادي على البيئة السودانية. الخرطوم: شركة مطابع دار العملة.

29- الخليفة، عمر هارون (1987). الاقتباس والتقنين السوداني لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين المعدل. في صلاح الدين فرح الله بخيت (2004). أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً بمرحلة الأساس (حالة تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم)، رسالة غير منشورة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس.

30- الخليفة، عمر هارون (1989). أنقذوا أطفال بلادي الموهوبين. في صلاح الدين فرح الله بخيت (2004). أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً بمرحلة الأساس (حالة تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم)، رسالة غير منشورة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس.

31- الخليفة، عمر هارون (1997). مأزق علم النفس في العالم العربي. في توطين علم النفس في العالم العربي: دراسة وصفية لأبحاث الإبداع، والذكاء، والموهبة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عام 2005. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

32- الخليفة، عمر هارون (1999). تقرير عن المؤتمر العالمي للطفل الموهوب. في صلاح الدين فرح الله بخيت (2004). أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً بمرحلة الأساس (حالة تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم)، رسالة دكتوراه غير منشورة.

33- الخليفة، عمر هارون (2000). توطين علم النفس في العالم العربي دراسة تحليلية لأبحاث الإبداع، والذكاء، والموهبة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 12، 36 – 52.

34- الخليفة، عمر هارون (2004). مشروع طائر السمبر: أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين (تقويم الموهوبين والتجربة السودانية). ورقة عمل مقدمة لحلقة نقاش طرق تعليم ورعاية الموهوبين، وزارة التربية الولائية بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 15 أبريل، الخرطوم.

35- الخليفة، عمر هارون (2005). توطين علم النفس في العالم العربي دراسة وصفية لأبحاث الإبداع، والذكاء، والموهبة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عام 2005. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

36- الخليفة، عمر هارون (2008). الأطفال الخوارق والموهوبين في العالم العربي. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

37- الخليفة، عمر هارون.، و محمد المطوع (2002). الفروق النوعية في الطبعة الثالثة للترجمة والتكييف البحريني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال (WISC-III). مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1، 105 – 133.

38- الخليفة، عمر.، الزبير طه.، و إخلاص عشرية (1995). تكييف وتقنين مقاييس الذكاء في الثقافة العربية تجربة السودان. المجلة العربية للتربية، 15، 106–131.

39- الخليفة، عمر.، الزبير طه.، و صلاح الدين فرح عطا الله بخيت (2007). استراتيجيات الكشف عن الموهوبين في مشروع طائر السمبر بالسودان. المجلة العربية للتربية الخاصة، 10، 147-167.

40- الدباغ، فخري.، و ماهر طارق.، و ف. كومايا. (1982). اختبار المصفوفات المتتابعة: القياس العراقي. الموصل: جامعة الموصل.

41- الزيات، فتحي مصطفى (1995). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. سلسلة علم النفس المعرفي، الطبعة الأولى. القاهرة: دار النشر للجامعات.

42- سليمان، عبد الله.، وفؤاد أبو حطب (1973). اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري: كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

43- السيد، فؤاد البهي (1972). الذكاء. القاهرة: دار الفكر العربي.

44- الشنطي، راشد (1983). دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي – صورة معدلة للبيئة الأردنية، الاختبار اللفظي والاختبار الشكلي (أ). رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن.

45- الشيخلي،خالد خليل (2005). الأطفال الموهوبون والمتفوقون أساليب اكتشافهم وطرق رعايتهم. العين: دار الكتاب الجامعي.

46- صادق، آمال.، أحمد البوني.، جبرائيل بشارة.، فؤاد أبو حطب.، مبارك ربيع.، محمد بن فاطمة.، و موفق الحمداني (1996). دليل الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي. تونس: المنظمة العربية للثقافة والعلوم.

47- الصفدي، علي (1972). تطبيق مقياس ريفن في البيئة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.

48- الضبيبان، موسى صالح (1979). البرنامج الإثرائي في العلوم. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

49- الطحان، (1987). في: معصومة سهيل المطيري (2005). الصحة النفسية: مفهومها.. اضطراباتها. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

50- طه، الزبير (1995). علم النفس في التراث العربي والإسلامي. الخرطوم: دار جامعة الخرطوم للنشر.

51- طه، الزبير (1997). الذكاء لدي الإمام ابن الجوزي (510 – 597هـ) دراسة نفسية. مجلة التربية، 122، 194 – 212.

52- الطيطي، محمد حمد (2001). تنمية قدرات التفكير الإبداعي. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

53- الطيطي، محمد حمد (2004). تنمية قدرات التفكير الإبداعي. الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

54- العاني، وآخرون (1995). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لريفن على أطفال مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. صنعاء: اليونيسيف.

55- عباس، فيصل (2002). الذكاء والقياس النفسي – الطريقة القيادية. بيروت: دار المنهل اللبناني.

56- عبد الرحمن، محمد السيد (1998). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

57- عليان، خليل.، و عبد الله زيد الكيلاني (1988). الخصائص السيكومترية لصورة معربة ومعدلة للبيئة الأردنية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. دراسات، 15، 9 – 29.

58- عيد، أحمد.، عائشة الجلاهمة.، فاطمة العتيبة.، فتحي عبد القادر.، ومها ناصر (1999). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة. أبو ظبي: وزارة التربية والتعليم والشباب.

59- فريج، عطية (1995). تحليل وتقويم مستوى قدرات التفكير الإبداعي لدي طلبة المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه غير منشورة. أم درمان: جامعة أم درمان الإسلامية.

60- القاطعي، عبد الله (1993). تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) حسب الجنس. مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)، 5، 373 – 390.

61- القرشي، عبد الفتاح (1987). اختبار المصفوفات المتتابعة الملون – دليل الاستخدام. الكويت: دار القلم.

62- قنديل، شاكر (1997). برنامج لتنمية القدرات الابتكارية لدي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. دراسة تجريبية. في الموهوبون: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي (71 – 166). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

63- كامل، سهير (2002). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. الطبعة الثانية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

64- محمد، عالية الطيب حمزة (2008). أثر برنامج العبق (اليوسيماس) في تنمية الذكاء وزيادة السرعة لدي تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم. رسالة دكتوراه غير منشورة. الخرطوم: جامعة الخرطوم.

65- مصطفى، إبراهيم.، أحمد حسن الزيات.، حامد عبد القادر.، ومحمد علي النجار (1989). المعجم الوسيط. القاهرة: دار الدعوة.

66- المطيري، معصومة سهيل (2005). الصحة النفسية: مفهومها.. اضطراباتها. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

67- المعايطة، خليل عبد الرحمن.، و محمد عبد السلام البواليز (2004). الموهبة و التفوق. عمان: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

68- النافع، عبد الله.، عبد الله القاطعي.، صالح الضبيبان.، مطلق الحازمي.، والجوهرة السليم (1979). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

69- النافع، عبد الله.، عبد الله القاطعي.، و الجوهرة السليم (1995). مشروع برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الجزء الأول. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

70- النافع، عبد الله.، وعبد الله القاطعي.، والجوهرة السليم (1991). إعداد اختبارات ومقاييس التعرف على الموهوبين والكشف عنهم: القسم (أ): صدق وثبات اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

71- النافع، عبد الله.، وعبد الله القاطعي.، وصالح الضبيبان.، ومطلق الحازمي.، والجوهرة السليم (2000). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

72- نجاتي، محمد عثمان (2002). علم النفس والحياة. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

73- نذر، فاطمة (1995). برنامج لرعاية الطلبة المتفوقين بدولة الكويت. ورقة قدمت لمؤتمر الطفل الموهوب استثمار المستقبل، الذي نظمته الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة، مملكة البحرين في الفترة بين 28 – 30 نوفمبر – المنامة.

74- نميري، بتول محمد أحمد (1994). دراسة تجريبية لتنمية الذكاء و الاستعداد الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة الخرطوم. السودان.

75- الهادي، إبراهيم (1981). القدرة على التفكير الابتكاري وعلاقتها بمستوى الطموح وبعض المتغيرات الأخرى. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: جامعة الأزهر.

76- الهويدي، زيد.، ومحمد جهاد جمل (2003). أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير الإبداعي. الطبعة الأولى. العين: دار الكتاب الجامعي.

77- الهويدي، زيد.، ومحمد جهاد جمل (2006). أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير الإبداعي. الطبعة الثانية. العين: دار الكتاب الجامعي.

78- ياسين، عطوف محمد (1986). علم النفس العيادي (الإكلينيكي)، القسم الأول. بيروت: دار العلم للملايين.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1- Abraham, W. (1976). The early years: Prologue to tomorrow. Exceptional Child, 42, 330-335.

2- Abul-Hubb, E. (1970). Application of progressive matrices in Iraq. In Cronbach, L. J., and Drenth, P. J. D. (eds.) Ref. No. 11, pp. 233-235.

3- Allport, G. W. (1961). Pattern and growth in personality. New York, NY: Halt, Rinehart, and Winston.

4- Altman, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model. Roeper Review, 6, 65-68.

5- Anastasi, A. (1976). Psychological testing, 4th ed. New York: Macmillan.

6- Anastasi, A. (1988). Psychological testing, 6th ed. New York: Macmillan.

7- Badri, M. (1979). The dilemma of Muslim psychologists. In O. Khaleefa & Others (1997). Creativity in an indigenous Afro-Arab Islamic culture: The case of the Sudan. The Journal of Creative Behavior, 30(4), 268-282.

8- Baldwin, A., Vialle, W., & Clarke, C. (2000). Global professionalism and perceptions of teachers of the gifted. In Mathews, D. J. & Foster, J. F. (2005). Being Smart about Gifted Children. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

9- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. Journal of Abnormal and Social Psychology, 51, 478-485.

10- Barron, Frank (1969). Creative person and creative process. In Davis, G. & Rimm, S. (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

11- Barron, Frank (1988). Putting creativity to work. In Davis, G., & Rimm, S. (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

12- Bates, T. C., and Tully, L. (2006). Gardner, Spearman, and Darwin on the dance floor: IQ accounts for the associations of fluctuating asymmetry with dance ability. U.K.: University of Edinburgh.

13- Baum, S. (1985). Learning disabled students with superior cognitive abilities: A validation study of the descriptive behaviors. Unpublished doctoral dissertation, The University of Connecticut at Storrs.

14- Baum, S. (1988). Enrichment program for the gifted learning disabled students. Gifted Child Quarterly, 32, 226-230.

15- Bayley, N. (1955). On the growth of intelligence. American Psychologist, 10, 805-818.

16- Bayley, N. (1970). Development of mental abilities. In P. H. Mussen (Eds.), Carmichael's manual of child psychology (3rd ed., Vol. 1, pp. 1163-2109). New York: Wiley.

17- Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (Eds.) (1983). Academic precocity: Aspects of its development. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

18- Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (Eds.) (1996). Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high-potential students. Psychology, Public policy, and Law, 2, 249-292.

19- Benbow, C. P. (1978). Further testing of the high scores from SMPY's 1978 talent search. ITYB (Intellectually Talented Youth Bulletin), 5(4), 1-2.

20- Benbow, C. P. (1986). SMPY's model for teaching mathematically precocious students. In J. S. Renzulli (Ed.) (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

21- Betts, G. T. (1986). Autonomous Learner Model for the Gifted and Talented. In J. S. Renzulli (Ed.) (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

22- Betts, G. T. (1985). The Autonomous Learner Model for the Gifted and Talented. In J. S. Renzulli (Ed.) (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

23- Binet, A. (1905). The development of the Binet - Simon scale: New methods

of the diagnosis of the intellectual level sub-normals (ES Fite, Trans.).

24- Binet, A., & Simon, T. (1905). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectual des anormaux. L'Année Psychologique, 11, 191-244. In G. Davis, & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

25- Blatt, S., & Stein, M. I. (1957). Some personality values and cognitive characteristics of the creative person. American Psychologist, 21, 506.

26- Block, N., & Dworkin, G. (1976). The IQ controversy. New York: Pantheon.

27- Bloom, B. S. (Eds.), (1985). Developing talent in young people. In G. Davis & S. Rimm (2004). Education of the Gifted and Talented. Pearson Education, Inc.

28- Bouchet, N., & Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender, and over excitability. In J. T. Webb, E. R. Amend, N. E. Webb, J. Goerss, P. Beljan, & F. R. Olenchak (Eds.) (2005). Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children and Adults. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

29- Bracken, B., & Barona, A. (1991). State of the art procedures for translating, validating and using Psychoeducational tests in cross-cultural assessment. School Psychology International, 12, 119-131.

30- Brislin, R. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. Lonner & J. Berry (Eds.). Field methods in cross-cultural psychology. (pp. 137-164). Newbury Park, CA: Sage Publications.

31- Brody, L. E. (2004). Meeting the diverse needs of gifted students through individualized educational plans. In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds.), In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education (pp. 129-138). Waco, TX: Prufrock Press.

32- Brody, L. E., & Stanley, J. C. (2005). Youth who reason exceptionally well mathematically and / or verbally: Using the MVT:D4 Model to develop their talents. In R. Sternberg & J. Davidson (2005). Conceptions of giftedness (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

33- Brown, S., Chen, Ch., Gubbins, E., Renzulli, J., Siegel, D., Zhang, W. (2005 Jan). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. Gifted Child Quarterly, 49, 68-79.

34- Burns, D. E. (1987). In J. Renzulli & S. Reis (1994). Research related to the schoolwide enrichment triad model. Gifted Child Quarterly, 38(1), 7-20.

35- Burns, D. E. (1998). SEM Network Directory. Storrs, CT: University of Connecticut, NEAG Center for Gifted Education and Talent Development.

36- Busse, T. V., & Mansfield, R. S. (1980). Renzulli is right. Gifted Child Quarterly, 24, 132.

37- Callahan, C., Hunsaker, S., Adams, C., Moore, S., Bland, L. (1995). Instruments used in the identification of gifted and talented students. The National Research Center on the Gifted and Talented. Storrs, CT: The University of Connecticut.

38- Carlson, J. (2006). Dynamic assessment and the Raven matrices: The testing-the-limits approach. Riverside, CAL: University of California.

39- Cassidy, J., & Johnson, N. (1986). Federal and state definitions of giftedness: Then and now. Gifted Child Today, 9, 15-21.

40- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. Journal of Educational Psychology, 54, (1), 1-22.

41- Cattell, R. & Drevdahl, J. (1955). A comparison of the personality profile of eminent researchers with that of eminent teachers and administrators, and of the general population. British Journal of Psychology. 46, 248-261.

42- Clark, B. (1983). Growing up gifted. In J. S. Renzulli (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

43- Clark, B. (1986). The integrative education model. In J. S. Renzulli (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning.

44- Clark, B. (1992). Growing up gifted (4th Ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

45- Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1984a). Educating artistically talented students. Syracuse, NY: Syracuse University Press.

46- Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1984b). Toward a new conception of talent in the visual arts. Roeper Review, 6(4), 214-215.

47- Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1987). Resources for educating artistically talented students. Syracuse, NY: Syracuse University Press.

48- Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1992). Issues and practices related to identification of gifted and talented students in the visual arts. The National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT: The University of Connecticut.

49- Clasen, R. E., & Clasen, D. R. (1987). Gifted and talented students: A step-by step approach to programming. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.

50- Clifford, Jerry Ann, Runions, T., & Smyth, Elisabeth (1986). The learning enrichment service (LES): A participatory model for gifted adolescents. In J. S. Renzulli (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

51- Cohn, S. J. (1977). Cognitive characteristics of the top-scoring participants in SMPY's 1976 talent search. Gifted Child Quarterly, 22(3), 416-21.

52- Cohn, S. J. (1980). Two components of the study of mathematically precocious youth's intervention studies of educational facilitation and longitudinal follow-up. Unpublished dissertation. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University.

53- Colangelo, N. (1991). Counseling gifted students. In N. Colangelo, & G. A. Davis (2003). Handbook of gifted education. Boston, MA: Allyn & Bacon.

54- Colangelo, N. (2003). Counseling gifted students In N. Colangelo, & G. A. Davis (2003). Handbook of gifted education. Boston, MA: Allyn & Bacon.

55- Colangelo, N., & Brower, P. (1987). Labeling gifted youngsters: Long-term impact on families. Gifted Child Quarterly, 31, 75-78.

56- Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). Handbook of gifted education. Boston, MA: Allyn & Bacon.

57- Coleman, D. (1980). Little geniuses and how they grew. In J. T. Webb, E. R. Amend, N. E. Webb, J. Goerss, P. Beljan, & F. R. Olenchak (2005). Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

58- Connolly, M. (1994). Are you drowning in details? Supervisory Management, 39, 1.

59- Cooper, C. (1983). Administrator's attitudes towards gifted programs based on the enrichment triad/revolving door identification model: Case studies in decision making. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut.

60- Cox, J. (1987). The Richardson study: Dissemination and implementation. Indianapolis, IN: Indiana Department of Education.

61- Dabrowski, K., & Piechowiki, M.M. (1977). Theory of levels of emotional development, Vols. 1 & 2. Oceanside, NY: Dabor Science.

62- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement

motivation and gifted students: A Social Cognitive Perspective. Educational Psychologist, 33(2/3), 45-63.

63- Davis G.A. (1999). Barriers of creativity and creative attitudes. In M. A. Ranco and S. R. Pritzker (Eds.). Encyclopedia of Creativity (Vol. 1, pp. 165-174). New York, NY: Academic Press.

64- Davis, Gary A., & Rimm, Sylvia B. (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

65- Deary, I. J., Spinath, F. M., Bates, T. C. (2006). Genetics of intelligence. European Journal of Human Genetics, 14, 690-700.

66- Delisle, J. R. (1981). The revolving door identification and programming model: Correlates of creative production. Unpublished doctoral dissertation, The University of Connecticut, Storrs.

67- Delisle, J. R. (1986). Gifted kids speak out: Hundreds of kids 6-13 talk about school, friends, their families, and the future. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

68- Delisle, Jim, & Galbraith, Judy, (2002). When gifted kids don't have all the answers. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, Inc.

69- Delisle, J. R., Reis, S.M., & Gubbins, E. J. (1981). The revolving door identification and programming model. Exceptional Children, 48, 152-156.

70- Dettman, D. F., & Colangelo, N. (1980). A Functional Model for Counseling Parents of Gifted Students. In Moon, M. Sidney (2004). Social / emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented student's. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, & National Association for Gifted Children.

71- Dino, W. (2005). Child education on mental arithmetic by image of Abacas Education and Developing Human Intelligence. Malaysia: Company of UCMAS.

72- Drevdahl, J. (1956). Factors of importance for creativity. Journal of Clinical Psychology, 12, 21-26.

73- Elias, B. (1989). Differential item functioning: Implications for test translations. Journal of Applied Psychology, 74, 912-921.

74- Emerick, L. J. (1988). Academic underachievement among the gifted: Student's perceptions of factors relating to the reversal of the academic underachievement pattern. Unpublished doctoral dissertation, The University of Connecticut at Storrs.

75- Feldhusen, J. F., & Hoover, S. M. (1986). A conception of giftedness: Intelligence, self concept and motivation. Roeper Review, 8(3), 140-143.

76- Feldman, David Henry (1984). A follow-up of subjects scoring above 180 IQ in Terman's genetic studies of genius. www.davidsoninstitute.org.

77- Flanagan, D. P., McGrew, K. S., & Ortiz, S. O. (2000). The Wechsler intelligence scales and gf- gc theory: A contemporary approach to interpretation. Boston: Allyn & Bacon.

78- Fliegler, L. A. (1961). Curriculum planning for the gifted. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

79- Flynn, J. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. Psychological Bulletin, 95, 29-51.

80- Flynn, J. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. Psychological Bulletin, 101, 171-191.

81- Friedman, N. G. (2005). Opening doors: The administrator's guide to the schoolwide enrichment model. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

82- Gagne, F. (1985). Giftedness and Talent: Re-examining a re-examination of definition. Gifted Child Quarterly, 29, 103-112.

83- Gagne, F. (1993). Why stress talent development? Paper presented as part of symposium at the Tenth World Conference on Gifted and Talented Children, Toronto, Canada.

84- Gagne, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talent. Journal for the Education of the Gifted,22, 109-136.

85- Gallagher, J. J. (1996). A critique of critiques. Journal for the Education of the Gifted, 19, 234-249.

86- Gallagher, J. J. (1985). Teaching the gifted child (3rd Ed.). Boston, MA: Allyen & Bacon.

87- Galton, F. (1869). Hereditary genius. London: Macmillan. In G. Davis & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

88- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York, NY: Basic Books.

89- Gardner, H. (1993). Multiple intelligences the theory in practice. New York, NY: Basic Books.

90- Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st

century. New York, NY: Basic Books.

91- Gardner, H. (2006). Multiple intelligences: New horizons. New York, NY: Basic Books.

92- Geisinger, K. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. Psychological Assessment, 6, 304-312.

93- George, W. C., Cohn, S. J., & Stanley, J. C. (Eds.) (1979). Educating the gifted: Acceleration and enrichment. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

94- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). Creativity and intelligence. In G. Davis & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

95- Getzels, J.W. (1977). General discussion immediately after the Terman memorial symposium. In G. Davis & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education Inc.

96- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 25 signatures, history, and bibliography. Intelligence, 24(1), 13-23.

97- Gould, S. (1981). The mismeasure of man. New York, NY: WW Norton Co.

98- Greenfield, P. (1997). You can't take it with you: Why ability tests don't cross cultures. American Psychologist, 52, 111-124.

99- Greenlaw, M. J., & McIntosh, M. E. (1988). Educating the gifted: A source handbook. Chicago: American Library Association.

100- Griggs, S. & Dunn, R. (1984). Selected case studies of the learning style preferences of gifted students. Gifted Child Quarterly, 24, 115-129.

101- Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. Exceptional Children, 63, 295-312.

102- Gross, M. U. M. (2003). International perspectives. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed., pp. 547-557). Boston: Allyn & Bacon.

103- Gubbins, E. J. (1982). Revolving door identification model: Characteristics of talent pool students. Unpublished doctoral dissertation, The University if Connecticut, Storrs.

104- Guilford, J. A., Runions, T. & Smyth, E. (1986). The Learning Enrichment Service (LES): A Participatory Model for Gifted Adolescents. In J.S. Renzulli (1986). Systems and models for developing programs for the gifted

and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

105- Guilford, J. P. (1950). Creativity. American Psychologist, 5-444-454.

106- Guilford, J. P. (1954). The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw Hill.

107- Guilford, J. P. (1967). The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw Hill.

108- Hall, E. G. & Skinner, N. (1980). Somewhere to turn: Strategies for parents of gifted and talented children. New York: Teasers College Press.

109- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1991). Exceptional children: introduction to special education (5th Ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

110- Hambleton, R. (1993). Translating achievement tests for use in cross-cultural studies. European Journal of Psychological Assessment, 9, 54-65.

111- Hambleton, R. (1994). Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. European Journal of Psychological Assessment, 10, 229-240.

112- Hambleton, R., & Bollwark, J. (1991). Adapting tests for use in different cultures: Technical issues and methods. Bulletin of the International Test Commission, 18, 229-240.

113- Hambleton, R., & Pastula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests. Journal of Applied Testing Technology, 1.

114- Hambleton, R., Yu, J., & Slater, S. (1999). Field test of the ITC Guidelines for adapting educational and psychological tests. European Journal of Psychological Assessment, 15, 270-276.

115- Hansen, K., Fraser, L. and Stuogh, C. (2006). Examining the contribution of EI to scholastic aptitude in adolescents in dependently of personality and congestive ability. A paper presented to the Emotional Intelligence Symposium, Australia.

116- Hayes, M. L., & Sloat, R. S. (1989). Gifted students at risk for suicide. Roeper Review, 12(2), 12-17.

117- Heal, M. M. (1989). Student's perceptions of labeling the gifted: A comparative case study analysis. Unpublished doctoral dissertation, The University if Connecticut, Storrs.

118- Hebert, T. P., Cramond, B., Neumeister, K. L. S., Miller, G., & Silvian, A. F. (2002). Paul Torrance: his life, accomplishments, and legacy. In G. Davis & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA:

Pearson Education Press, Inc.

119- Heck, A. O. (1953). Education of exceptional children (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.

120- Heller, K., Kratzmeir, H. & Lengfelder, A. (1998). Standard Progressive Matrices (SPM; Raven, J.C., 1985). Gottinge, Germany: Beltz.

121- Hilgard, E. (1989). The early years of intelligence measurement. In R. L. Linn (Ed.). Intelligence: Measurement, theory, and public policy (pp. 7-28). Chicago, IL: University of Illinois Press.

122- Hilgard, E. R., & Bower, G. H. (1974). Theories of learning (4th Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

123- Hollingworth, L. S. (1926). Gifted children: Their nature and nurture. New York, NY: MacMillan.

124- Hollingworth, L. S. (1942). Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin & Development. In G. Davis & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education Press, Inc.

125- Hui, C., & Triandis, H. (1985). Measurement in cross-cultural psychology. Journal of Cross-Cultural Psychology, 16, 131-152.

126- Hunt, J. M. (1961). Intelligence and experience. New York: Ronald Press.

127- Jacobs, J. (1971). Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school level. Psychology in the Schools, 8,140-142.

128- Jaeggi, S. M., Buschkuehl, M., Jonides, J., & Perrig, W. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. The National Academy of Science of the U.S.A.

129- Kaiser, C. F., & Berndt, D. J. (1985). Predictors of loneliness in the gifted adolescent. Gifted Child Quarterly, 29(2), 74-77.

130- Kaplan, L. (1983). Mistakes gifted young people too often make. Roeper Review, 6, 73-77.

131- Kaplan, R.M., & Saccuzzo, D. P. (2005). Psychological testing: Principles, applications, and issues. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

132- Kaplan, S.N. (1980). Curricular and programmatic concerns. In L. J. Coleman & T. L. Cross (2005). Being gifted in school. Waco, TX: Prufrock Press, Inc.

133- Kaplan, S.N. (Ed.) (1979). In service training manual: Activities for developing curriculum for the gifted / talented. Venture CA: Office of the Superintendent of Public Schools. In L. J. Coleman, & T. L. Cross (2005).

Being gifted in school. Waco. TX: Prufrock Press Inc.

134- Kaufman. A. (1975). Factor analysis of the WISC-R at eleven age levels between 6.5 and 16.5 years. Journal of Counseling and Clinical Psychology, 43, 135-147.

135- Kaufman. A. (1979). Intelligence testing with WISC-R. New York: Wiley.

136- Kaufman. A. (1992). Evaluation of the WISC-III and WPPSI-R for gifted children. Roeper Review, 14, 154-158.

137- Kaufman. A. (1994). Intelligence testing with WISC-R. New York: Wiley.

138- Kaufman. A., & Lichtenberger, O. (2000). Essentials of WISC-III and WPPSI assessment. New York: Wiley.

139- Kaufman. A., Dawn, F., Vincent, A., & Mascolo, J. (2006). Test review: Wechsler intelligence scale for children, fourth edition (WISC-IV). Journal of Psychoeducational Assessment 2006; 24; 278.

140- Kearney, K. (2003). Personal communication. In D. L. Ruf (2005). Losing our minds: Gifted children left behind. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

141- Kearney, K., & Kearney, C. (1998). Accidental genius. Murphreesboro, TN: Woodshed Press.

142- Keating, D. P. (1980). The four faces of creativity: The continuing plight of the underserved. Gifted Child Quarterly, 24(2), 56-61.

143- Keating, D. P. (Ed.) (1976). Intellectual talent: Research and development. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

144- Keating, D. P., & Stanley, J. C. (1972). Extreme measures for exceptionally gifted in mathematics and science. Educational Researcher, 1(9), 3-7.

145- Kerr, B., & Gagliardi, Camea (2007). Measuring creativity in research and practice. Temp, AZ: Arizona State University.

146- Khaleefa, O. (1999). Research on creativity, intelligence and giftedness: The case of the Arab world. Gifted and Talented International, 14, 21-29.

147- Khaleefa, O., & Lynn, R. (2008a). Sex differences on the Progressive Matrices: Some data from Syria. The Mankind Quarterly, 3, 345-351.

148- Khaleefa, O., & Lynn, R. (2008b). A study of intelligence in the United Arab Emirates. Unpublished study.

149- Khaleefa, O., & Lynn, R. (2008c). Normative data for the IQ in Yemen.

150- Khaleefa, O., Erdos, G., Ashria, I. (1997). Creativity in an Indigenous Afro-Arab Islamic Culture: The case of Sudan. Journal of Creativity Behaviors,

30, 268-282.

151- Kirschenbaum, R. J. (1983). Let's cut out the cut-off score in the identification of the gifted. Roeper Review, 5, 6-10.

152- Kirschenbaum, R. J., & Siegle, D. (1993). Predicting creative performance in an enrichment program. In J. S. Renzulli & S. M. Reis (1997). The schoolwide enrichment model. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

153- Kolata, G. (1987). Early signs of school age IQ. In J. T. Webb, E. R. Amend, N. E. Webb, J. Goerss, P. Beljan, & F. R. Olenchak (2005). Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

154- Kulik, J. (1993). Meta analysis findings on grouping programs. Gifted Child Quarterly, 36, 73-77.

155- Ladd, G. W. (1997). Children classroom peer relationships and early school attitudes: concurrent and longitudinal associations. In J. T. Webb, E. R. Amend, N. E. Webb, J. Goerss, P. Beljan, & F. R. Olenchak (2005). Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

156- Lee, L.P., & Lam, Y. R. (1988). Confirmatory factor analysis of the Wechsler Intelligence Scales for Children-Revised and the Hong Kong-Wechsler Intelligence Scale for Children. Educational and Psychological Measurement, 48, 895-903.

157- Lind, S. (2001). Over excitability and the gifted. SENG Newsletter, 1(1), 3-6. Retrieved from www.sengifted.org/articles_social/Lind_OverexcitabilityAndTheGifted.

158- Lombroso, C. (1895). The man of genius. In G. Davis & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education Press, Inc.

159- Lynn, R., & Hampson, S. (1986). The rise of national intelligence: Evidence from Britain, Japan, and the USA. Personality and Individual Differences, 7, 23-32.

160- Lynn, R., & Irwing, P. (2004). Sex differences on the progressive matrices: A meta-analysis. Intelligence, 32, 481-498.

161- MacKinnon, D. W. (1978). Educating for creativity: A modern myth? In G. Davis & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

162- Maker, J. C. (1982). Curriculum development for the gifted. Rockville, MD: Aspen Systems. In L. J. Coleman & T. L. Cross. (2005). Being gifted in school. Waco. TX: Prufrock Press Inc.

163- Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

164- Martinson, R. A. (n.d.). The identification of the gifted and talented. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

165- Matarazzo, J. (1972). Wechsler measurement and appraisal of adult intelligence. Baltimore: Williams and Wilkins.

166- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). Being smart about gifted children. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

167- McAlpin, P. M., & McGrath, (1972). Gifted children. In S. J. Haris and D. R. Mitchell. Issues in New-Zealand Special Education. New Zealand: Wright and Carman Ltd.

168- Mehlhorn, G. & Mehlhorn, H. (1981). Intelligence tests and achievement. Wissen schaftual fort-schritt, 31-90, 346-351.

169- Mercer, J. (1984). What is racially non discriminatory test? In C.R. Reynolds, & R.T. Brown: Perspective on bias in mental testing. New York, NY: Plenum Press.

170- Miller, A. (2002). Mentoring students & young people. New York, NY: Routledge.

171- Mills, C. J., & Tissat, S.L. (2006). Identifying academic potential in students from under-represented populations: Is using the Raven's progressive matrices a good idea? Gifted Child Quarterly, 39 (4), 209-217.

172- Moon, S. M., & Hall, A. S. (1998). Family Therapy with intellectually and creatively gifted children. In N. Colangelo, & G. A. Davis (2003). Handbook of gifted education. Boston, MA: Allyn & Bacon.

173- Morelock, M. J. (1995). The profoundly gifted child in family context. Unpublished Doctoral Dissertation. Medford, MA: Tufts University.

174- Morris, G. C. (1990). Contemporary psychology and effective behavior, 7th Edition. New York, NY: Hapur Collins Publishers.

175- Munsterberg, E., & Mussen, P. (1953). The personality structures of art students. Journal of Personality, 21, 457-466.

176- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002).The social and

emotional development of gifted children. Waco, TX: Prufrock Press, Inc.

177- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard,T.J., Jr., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. American Psychologist, 51, 77-101. In R. Sternberg, & J. Davidson (2005). Conception of giftedness. New York: Cambridge University Press.

178- Newman, J. L. (1991). The effects of the talent unlimited model on students' creative productivity. Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa.

179- Olenchak, F. R. (1991). Assessing program effects for gifted/learning disabled students. In R. Swassing & A. Robinson (Eds.). NAGC 1991 Research Briefs. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

180- Olenchak, F. R., & Renzulli, J. S. (1989). The effectiveness of the Schoolwide enrichment model on selected aspects of elementary school change. Gifted Child Quarterly, 32, 44-57.

181- Owen, K. (1991). The suitability of Raven's Standard Progressive matrices for various groups in South Africa. Personality and Individual Differences, 13, (2), 149-159.

182- Oxford Brooks University (2007). www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/cpdgifted/home

183- Paris, S. G., Lawton, T. A., Turner, J. C., & Roth, J. L. (1991). A developmental perspective on standardized achievement testing. Educational Researcher, 20(5), pp.12-20.

184- Passow, A. H. (1997). International perspectives on gifted education. In A. G. Davis, & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education Inc.

185- Persson, R. S., Joswig, H., & Balogh, L. (2000). Gifted education in Europe: Programs, practices, and current research. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Sub-otnik (Eds.). International handbook of giftedness and talent (pp. 703-734). New York: Elsevier.

186- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: the measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo, & G. A. Davis (2003). Handbook of gifted education. Boston, MA: Allyn & Bacon.

187- Probst, P. (2006). Ernst Meumann 1862 - 1915. Journal of the History of Behavioral Sciences, vol. 28, issue 3, pp. 301-301.

188- Purcell, J. H. & Renzulli, J. S. (1998). Total talent portfolio. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

189- Raven, J. (1958). Standard Progressive Matrices A, B, C, D, & E. London: H. K. Lewis & Co. Ltd.

190- Raven, J. (1960). Guide to the Standard Progressive Matrices sets A, B, C, D, and E. London: H. K. Lewis & Co. Ltd.

191- Raven, J. (1962a). Colored Progressive Matrices. London: H. K. Lewis & Co. Ltd.

192- Raven, J. (1962b). Advanced Progressive Matrices. London: H. K. Lewis & Co. Ltd.

193- Raven, J. (1981). Manual of Raven Progressive Matrices and Mill Hill Vocabulary Scales (Res. Suppl. No. 1). London: H. K. Lewis & Co. Ltd.

194- Reis, S. M. (1981). In J. S. Renzulli & S. M. Reis (1997). The schoolwide enrichment model. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

195- Reis, S. M., & Purcell, J. H. (1993). An analysis of content elimination and strategies used by elementary classroom teachers in the curriculum compacting process. Journal for the Education of the Gifted, 16, 147-170.

196- Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). Curriculum compacting. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

197- Reis, S. M., Gentry, M. L, & Park, S. (1995). Extending the pedagogy of gifted education to all students: The enrichment cluster study (Research Monograph 95118). Storrs, CT: University of Connecticut, the National Research Center on the Gifted and Talented. In J. S. Renzulli, & S. M. Reis (1997). The schoolwide enrichment model. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

198- Reis, S., Rebecca, D., Jacobs, J., Coyne, M., Richards, S., Briggs, C., Schreiber, F., & Gubbins, E. (2004). Schoolwide enrichment model reading framework. The National Research Center on the Gifted and Talented. Mansfield Center, CT: University of Connecticut.

199- Reis, S., & Renzulli, J. (1982). A research report on the revolving door identification model: A case study for broadened conception of giftedness. Phi Delta Kappa, 63, 619-620.

200- Renzulli, J. (1975). A guidebook for evaluating programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

201- Renzulli, J. (1977a). Interest – a lyzer: In K. B. Rogers (2002). Reforming gifted education. Scottsdale, AZ: General Potential Press, Inc.

202- Renzulli, J. (1977b). The enrichment triad model: A guide for developing definable programs for the gifted and talented. In J. Renzulli (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented.

Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

203- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. In J. Renzulli (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

204- Renzulli, J. (1979). What makes giftedness? A re-examination of the definition of the gifted and talented. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.

205- Renzulli, J. et al. (1982). What makes a problem real: Stalking the elusive meaning of qualitative differences in gifted education. Gifted Child Quarterly, 26, 147-156.

206- Renzulli, J. (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

207- Renzulli, J. (1988). Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model (3rd Ed.). Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching The Talented Program.

208- Renzulli, J. (1994). Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

209- Renzulli, J., & Reis, S. (1985). The enrichment triad / revolving door model: a schoolwide plan for the development of creative productivity. In Renzulli, J. S. (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

210- Renzulli, J., & Reis, S. (1985). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

211- Renzulli, J., & Reis, S. (1986). The enrichment triad/revolving door model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. In J. Renzulli (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

212- Renzulli, J., & Reis, S. (1994). Research related to the schoolwide enrichment model. Gifted Child Quarterly, 38, 2-14.

213- Renzulli, J., & Reis, S. (1997). The schoolwide enrichment model. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

214- Renzulli, J., & Reis, S. (1998). Talent development through curriculum differentiation. NASSP Bulletin 1998; 82; 61. SAGE Publications downloaded from http://www.sagepublications.com.

215- Renzulli, J., & Reis, S. (2003). The schoolwide enrichment model:

Developing creative and productive giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.) Handbook of gifted education (3rd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

216- Renzulli, J., & Smith L. H. (1977). The management plan for individual and small group investigations of real problems. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

217- Renzulli, J., Reis, S. M., & Smith L. H. (1981). The revolving door identification model. In J. S. Renzulli (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

218- Renzulli, J., Smith, L., & Reis, S. (1982). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. The Elementary School Journal, 82, 185-194.

219- Renzulli, J., Smith, L. H., White, A, J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (1976).Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. In J. Renzulli, & S. Reis (1997). The schoolwide enrichment model. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

220- Renzulli, J., Smith, L. H., White, A, J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

221- Richert, E. S., Alvino, J. J., & McDonnell, R. C. (1982). National report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth. Sewell, NJ: Educational Improvement Center-South.

222- Roberts, J. (2005). Enrichment opportunities for gifted learners. Waco, TX: Prufrock Press, Inc.

223- Robinson, H. B. (1983). The case for radical acceleration: Programs of the Johns Hopkins University and the University of Washington. In C. P. Benbow & J. C. Stanley (Eds.), Academic promise: Aspects of its development (pp. 139-159). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

224- Robinson, N. M., & Robinson, H. B. (1982). The optimal match: Devising the best compromise for the highly gifted students. In D. Feldman (Ed.). New directions for child development: Developmental approaches to giftedness and creativity (pp. 79-94). San Francisco: Jossey-Bass.

225- Roe, A. (1949). Psychological examinations of imminent biologists. Journal of Counseling Psychology, 13, 225-246.

226- Rogers, K. B. (2002). Re-forming gifted education. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

227- Ruf, D. L. (2005). Losing our minds. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

228- Ryan, M., Stough, C., Downey, L., Care, E. and Griffin, P. (2006). The influence of emotional intelligence on gifted and mainstream adolescents' academic achievement. A paper presented to the Emotional intelligence Symposium, Australia.

229- Saccuzzo, D. P. et al. (1994). Identifying under represented disadvantaged gifted and talented children: A multifaceted approach. (Vol. 1 & 2). San Diego, CA: San Diego State University.

230- Satler, J. (1982). Assessment of children's intelligence and general abilities (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

231- Sayler, M.F. (1999). American gifted education in the millennium: 150 years of experience. Understanding Our Gifted, 12 (1), 11-15.

232- Schack, G. D. (1986). Creative productivity and self-efficacy in children. Unpublished doctoral dissertation, The University if Connecticut, Storrs.

233- Scholwinksi, E., & Reynolds, C. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ students. Gifted Child Quarterly, 29(3), 125-130.

234- Schuler P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). The social and emotional development of gifted children. Waco. TX: Prufrock Press, Inc.

235- Shannon, J. (1947). Traits of research workers. Journal of Educational Research, 40, 513-521.

236- Shearer, B. (2006). Towards an integrated model of triarchic and multiple intelligences. The National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT: The University of Connecticut.

237- Silverman, L. K. (1991). Family counseling. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.). Handbook of gifted education. Boston: Allyn & Bacon.

238- Simpson, N. D. (1999). Relationships between the academic achievement and the intelligence, creativity, motivation, and gender role identity of gifted children. Pro Quest document no. 732961551.

239- Sisk, D. A. (1990). Expanding worldwide awareness of gifted and talented children and youth. Gifted Child Today, 13(5), 19-25.

240- Skaught, B. J. (1987). The social acceptability of talent pool students in an elementary school using the schoolwide enrichment model. Unpublished doctoral dissertation, The University if Connecticut, Storrs.

241- Smith, J.M. (1966). In N. Colangelo, & G. A. Davis (2003). Handbook of gifted education (p. 313). Boston, MA: Allyn & Bacon.

242- Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. American Journal of Psychology, 15(2), 201-293.

243- Spearman, C. (1927). The abilities of man: Their nature and measurement. New York, NY: Macmillan.

244- Stanley, J. C. (1997). Varieties of intellectual talent. Journal of Creative Behavior, 31(2), 93-119. Commentaries by Howard Gardner and Joyce VanTassel-Baska, 120-130.

245- Stanley, J. C. (2000). Helping students learn only what they don't already know. Psychology, Public Policy, and Law, 6(1), 216-222.

246- Stanley, J. C., & Benbow, C. P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). Conceptions of giftedness (pp. 361-387). New York: Cambridge University Press.

247- Starko, A. J. (1986). The effects of the revolving door identification model on creative productivity and self-efficacy. Unpublished doctoral dissertation, The University of Connecticut, Storrs.

248- Stednitz, U. (1986). The influence of educational enrichment on the self-efficacy in young children. Unpublished doctoral dissertation, The University of Connecticut, Storrs.

249- Stein, M. I. (1974). Stimulating creativity. (vol. 1). New York: Academic Press.

250- Stein, M. I. (1975). A transactional approach to creativity. In O. Khaleefa & Others (1997). Creativity in an indigenous Afro-Arab Islamic culture: The case of the Sudan. The Journal of Creative Behavior, 30(4), 268-282.

251- Stern, W., & Whipple, G. (2007). Psychological methods of testing intelligence. Whitefish, MT: Kessinger Publishing Company.

252- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: The triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press.

253- Sternberg, R. J. (1986). Identifying the gifted through IQ: Why a little bit of knowledge is a dangerous thing. Roeper Review, 8(3), 143-150.

254- Sternberg, R. J. (1988). The triarchic mind. In N. Colangelo, & G. A. Davis (2003). Handbook of gifted education. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

255- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg &

J. E. Davidson (2005). Conception of giftedness (2nd Ed.). New York, NY: Cambridge University Press.

256- Sternberg, R. J., & Davison, J. E. (2005). Conception of giftedness (2nd Ed). New York, NY: Cambridge University Press.

257- Sternberg, R. J. (2003). Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence. In N. Colangelo, & G. A. Davis (2003). Handbook of gifted education. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

258- Sternberg, R. J. (2004). Definitions and conceptions of giftedness. Thousand Oaks, CA: Crown Press.

259- Stigler, W. (1984). The effect of Abacus training on Chinese children mental calculation. Cognitive Psychology, 16, 145-176.

260- Strang, R. (1958). The nature of giftedness. In N. B. Henry (Ed.). Education of the gifted, the fifty-seven yearbook of the national society for the study of education (part II), (pp. 64-86). Chicago, IL: The National Society for the Study of Education.

261- Strip, C. A., & Hirsch, G. (2000). Helping gifted children soar. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

262- Tannenbaum, A. J. (1979). Pre-Sputnik to spot-Watergate concern about the gifted. In A. G. Davis & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education Inc.

263- Taylor, I. (1959). The nature of the creative process. In G. Davis & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

264- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1947). Genetic studies of genius: Vol. 4. The gifted child grows up. Stanford, CA: Stanford University Press. In G. Davis, & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

265- Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press. In G. Davis, & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

266- Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. American Psychologist, 9, 221-230. In G. Davis, & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

267- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1959). Genetic studies of genius: Vol. 5. The gifted group at mid-life: Thirty five years' follow-up of superior group.

Stanford, CA: Stanford University Press. In G. Davis, & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

268- Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. In B. Shearer (2006). Towards an integrated model of triarchic and multiple intelligence. Chicago: University of Chicago Press.

269- Tomlinson, C. (1996). Good teaching for one and for all: Does gifted education have an instructional identity? Journal for the Education of the gifted, 20, 155-174. In L. J. Coleman & T. L. Cross. (2005). Being gifted in school. Waco, TX: Prufrock Press Inc.

270- Tongue, C., & Sperling, C. (1979). Parent nomination form. Raleigh: North Carolina Department of Public Instruction. In G. Davis, & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

271- Torrance (1962). Guiding Creative Talented. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

272- Torrance, E. P. (1966). Gifted children in the classroom. In G. Davis & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

273- Torrance, E. P. (1987). The blazing drive: The creative personality. Buffalo, NY: Bearly Limited.

274- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed). The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives, (pp 72-89). Cambridge, U K: Cambridge University Press.

275- Trad, P. V., & Greenblat, E. (1990). Prevention and treatment of stress in preschool children: Psychotherapeutic intervention. Research in childhood stress (pp. 521-544). Hoboken, NJ: Eugene Arnold, John Wiley and Sons, Inc.

276- Treffinger, D. F., & Renzulli, J. S. (1986). Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. Roeper Review, 8(3), pp. 150-163.

277- Treffinger, D. J. (2004). Introduction to creativity and giftedness: Three decades of inquiry and development. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

278- Tucker, B., & Hafenstein, N. L. (1997). Psychological intensities in young gifted children. In J. T. Webb, E. R. Amend, N. E. Webb, J. Goerss, P. Beljan, & F. R. Olenchak (2005). Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

279- Tuttle, F. B., & Becker, L. A. (1983). Characteristics and identification of gifted and talented students, 2nd Ed. Washington DC: National Education Association.

280- Ungersma, A. (1978). Fantasy, creativity, conformity. Humanitas, 12, 73-88.

281- Van de Vijver, F., & Hambleton, R. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. European Psychologist, 1, 89-99.

282- Van Tassel-Baska, Joyce (1983). School counseling needs and successful strategies to meet them. In J. Van Tassel-Baska (Ed.), A practical guide to counseling the gifted in a school setting (pp. 40-46). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

283- Van Tassel-Baska, Joyce (2005). Acceleration strategies for teaching gifted learners. Waco, TX: Prufrock Press, Inc.

284- Van Tassel-Baska, Joyce, & Brown, E. F. (2007). Towards best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. Gifted Child Quarterly, 51, 4, 342-358.

285- Van Tassel-Baska, J., Jonson, D., Avery, L. (2002). Using performance tasks in the identification of economically disadvantaged and minority gifted learners: Finding from project star. Gifted Child Quarterly, 46, 110-123.

286- Van Zeist, R. & Kerr, W. (1951). Some correlates of technical and scientific productivity. Journal of Abnormal and Social Psychology, 46, 470-475.

287- Walberg, H. J., Tsai, S., Weinstein, T., Gabriel, C., Rasher, S. P., Rosecrans, T., Rovai, E., Ide, J., Truijillo, M., & Vukosavish, P. (1981). Childhood traits and environmental conditions of highly eminent adults. Gifted Child Quarterly, 25, 103-107.

288- Walberg, H. J. (1982). Child traits and environmental conditions of highly eminent adults. Gifted Child Quarterly, 25, 103-107.

289- Walberg, H. J. (1988). Creativity and talent as learning. In R. J. Sternberg (Ed). The nature of creativity (pp.340-361). New York, NY: Cambridge University Press.

290- Walberg, H. J., Williams, D. B., and Zeiser, S. (2003). Talent, accomplishment, and eminence. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.) Handbook of gifted education (3rd Ed.), (pp. 350-357). Boston, MA: Allyn & Bacon.

291- Walker, S. (2002). The survival guide for parents of gifted kids. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

292- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). Modes of thinking in young children.

In Davis, G., & Rimm, S. (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

293- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In J. T. Webb, E. R. Amend, N. E. Webb, J. Goerss, P. Beljan, & F. R. Olenchak (2005). Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

294- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

295- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). Guiding the gifted child. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

296- Wechsler, D. (1939). WISC Manual. New York: Psychological Corporation.

297- Wechsler, D. (1949). WISC Manual. New York: Psychological Corporation.

298- Wechsler, D. (1955). WISC Manual. New York: Psychological Corporation

299- Wechsler, D. (1967). WISC Manual. New York: Psychological Corporation

300- Wechsler, D. (1974). WISC-R Manual. New York: Psychological Corporation.

301- Wechsler, D. (1981). Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

302- Wechsler, D. (1991). Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children. Third Edition (WISC-III). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

303- Wechsler, D. (1992). WISC-III Manual. London: The Psychological Corporation.

304- Wechsler, D. (2003). Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children. Third Edition (WISC-IV). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

305- Whitener, E. M. (1989). A Meta-analytic review of the effect of learning on the interaction between prior achievement and instructional support. Review of Educational Research, 59, 65-86.

306- Whitmore, J. R. (1980). Giftedness, conflict and underachievement. In J. T. Webb, E. R. Amend, N. E. Webb, J. Goerss, P. Beljan, & F. R. Olenchak (2005). Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

307- Wilke, V. (1985). Richardson study Q's and A's. Gifted Child Today, 2-9.

308- Winebrenner, S. (2001). Teaching gifted kids in the regular classroom:



Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented. Minneapolis: Free Spirit Publishing, Inc.

309- Witty, P. A. (1967). Twenty years in education of the gifted. Education, 88(1), 4-10. In G. Davis, & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

310- Witty, P. A. (1971). The education of the gifted and the creative in the U. S. A. Gifted Child Quarterly, 15, 109-116. In G. Davis & S. Rimm (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

311- Worthen, B. R., & Spandel, V. (1991). Putting the standardized test debate in perspective. Educational Leadership, 48(5), 65-69.

312- Young, P. T. (1974). Herbert Woodrow 1883 – 1974. The American Journal of Psychology, 87, 4, 723-728.

313- Ziegler, A. & Stoeger, H. (2003). Identification of inductivement: An empirical study on the agreement among various diagnostic sources. Gifted and Talented International, 18 87-94.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

1- دار الذكر، مدارس (2008). الموقع الإلكتروني لمدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.www.althikr.com

2- موقع معهد هوفر (2007)www.hooverinstitution.com

3- موقع وزارة الاقتصاد والتخطيط. المملكة العربية السعودية (2007).
www.planning.gov.sa

4- موقع وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية (2007).
http://212.71.35.4/openshare/moe/ministry/index.htm

5- موقع وزارة التعليم العالي. المملكة العربية السعودية (2007).
www.mohe.gov.sa

6- http://www.isiknowledge.com, (2007).

7- http://www.britannica.com, (2007.

8- http://www.indiana.edu, (2007).

9- http://www.wikepedia.org, (2007).

10- http://jubilee.batelco.jo/default.aspx (2007).

11- http://www.nagty.ac.uk (2007).

12- http://www.tams.unt.edu (2007).

13- http://www.ossm.edu (2007).

14- http://www.imsa.edu/ (2007).

15- http://personal.ashland.edu/~jpiirto/jnanagcqrev2.html (2007).

16- http://www.tulanc.edu/~rouxbee/kids00/russia3.html (2007).

17- U. S. Department of Education: http://www.ed.gov/index.jhtml (2007).

ملحق رقم (1)

نماذج المكون الأول
السجل التام لتطور الموهبة



محتويات الملحق

م	رقم النموذج	المسمى
1.	سجل الموهبة 1	معلومات الوضع الراهن
2.	سجل الموهبة-2	حصر السمات السلوكية
3.	سجل الموهبة-3-1	نموذج قياس الاهتمام باللغة والقراءة
4.	سجل الموهبة-3-2	نموذج قياس الاهتمام بالرياضيات
5.	سجل الموهبة-3-3	نموذج قياس الاهتمام بالعلوم
6.	سجل الموهبة-3-4	نموذج قياس الاهتمام بالعلوم الاجتماعية
7.	سجل الموهبة-3-5	نموذج قياس الاهتمام بالفنون
8.	سجل الموهبة -4	حصر أسلوب التعليم المفضل
9.	سجل الموهبة-5	حصر أسلوب التعبير المفضل
10.	سجل الموهبة-6-1	حصر أسلوب التفكير المفضل (المقدرة على التصبر)
11.	سجل الموهبة-6-2	حصر أسلوب التفكير المفضل (العمل للمستقبل والتخطيط له)
12.	سجل الموهبة-6-3	حصر أسلوب التفكير المفضل (قوة التأثير في الآخرين)
13.	سجل الموهبة-6-4	حصر أسلوب التفكير المفضل (سعة الخيال)
14.	سجل الموهبة-6-5	حصر أسلوب التفكير المفضل (مستوى الجرأة)
15.	سجل الموهبة-6-6	حصر أسلوب التفكير المفضل (مستوى التفوق الفني)
16.	سجل الموهبة-6-7	حصر أسلوب التفكير المفضل (القدرة على التواضع)
17.	سجل الموهبة-6-8	حصر أسلوب التفكير المفضل (القدرة على الإدارة)
18.	سجل الموهبة-6-9	حصر أسلوب التفكير المفضل (القدرة على المناقشة والمساومة)
19.	سجل الموهبة-6-10	حصر أسلوب التفكير المفضل (تقديم المصلحة العامة)
20.	سجل الموهبة-6-11	حصر أسلوب التفكير المفضل (القدرة على اتخاذ قرار مستقبلي)
21.	سجل الموهبة-6-12	حصر أسلوب التفكير المفضل (الحكم على الأمور)
22.	سجل الموهبة-6-13	حصر أسلوب التفكير المفضل (تحقيق العدالة)
23.	سجل الموهبة-6-14	حصر أسلوب التفكير المفضل (التمسك بالحق)
24.	سجل الموهبة-7	حصر المعلومات الأساسية
25.	سجل الموهبة-8	خطة التطوير
26.	سجل الموهبة-9	مؤشرات تطبيق خطة التطوير
27.	سجل الموهبة-10	نموذج معلومات تطور الموهبة

تاريخ ــــ/ــــ/ــــــــ

جداول

السجل التام لتطور الموهبة

م	رقم الجدول	المسمى
.1	السجل التام-1	خصائص مجالات الاهتمام
.2	السجل التام-2	مصفوفة ستيرنبيرج لأساليب التفكير
.3	السجل التام-3	مقاييس حصر أسلوب التفكير المفضل

التاريخ: ___ / ___ / ______

نموذج معلومات الوضع الراهن

العام الدراسي 14 / 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

	القدرات	السجل الأكاديمي			
1	المستوى العام	العام الدراسي	المستوى الأكاديمي	مستوى الركائز	مستوى المجموع
	معدل تحصيل ≥ 95% يدل على تميز في المستوى العام				
	مواد التميز	مسمى المادة			
	معدل تحصيل ≥ 95 يدل على تميز في مستوى المادة	نسبة التحصيل			
		مسمى المادة			
		نسبة التحصيل			

القدرات	الذكاء المتعدد — معدل تحصيل ≥ 80 يدل على تميز في نوع الذكاء						
	لغوي	رياضي	حركي	اجتماعي	فني	إيقاعي	شخصي

القدرات	العقلية			
	لغوية	عددية	مكانية	استدلالية

القدرات	التفكير الابتكاري			
	أصالة	مرونة	طلاقة	تفاصيل

القدرات	مجالات الترشيح						
	تحصيل	علوم	رياضيات	إبداع	دافعية	قيادة	تعلم

القدرات	المقاييس	
	تفكير ابتكاري	قدرات عقلية

	السمات السلوكية	التحليل	الابتكار	القيادة
2	متوسط التحصيل			

سجل الموهبة 1

صفحة 1 من 2

التاريخ ـــ ـــ ـــــ

(تابع)

معلومات الوضع الراهن

3	مواضيع الاهتمام	متوسط تحصيل 2.27 - 3.33 • توجه معتدل نحو موضوع الاهتمام متوسط تحصيل 3.34 - 4.00 • توجه عالٍ نحو موضوع الاهتمام						
	موضوع الاهتمام	اللغات والقراءة	الرياضيات	العلوم	العلوم الاجتماعية	الفنون	الإبداع	الحركي
	متوسط التحصيل							

4	أسلوب التعلم المفضل	متوسط تحصيل 3.67 - 4.33 يدل على أسلوب معتدل متوسط تحصيل 4.34 - 5.00 يدل على أسلوب مفضل بقوة													
	أسلوب التعلم	أنشطة (أداء) تمثيلي	محاضرات	نقاش	التعلم مع الأقران	التدريب [illegible]	المشاريع	الدراسة المستقلة	التعلم الذاتي	الألعاب والمنافسات	التعلم في مجموعات	التعلم التشاركي	تعلم الجديد	تعلم القديم
	متوسط التحصيل													

5	أسلوب التعبير المفضل	☐ كتابي ☐ شفهي ☐ ذهني ☐ فني/مرئي ☐ فني/عروض ☐ خدمي
6	أسلوب التفكير المفضل	☐ تشريعي ☐ تنفيذي ☐ قضائي

مسجل البيانات	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

التاريخ: ــ / ــ / ــــــ

نموذج حصر السمات السلوكية

العام الدراسي 14 / 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

يرجى تحديد تقييمك للمستوى الذي يبديه الطالب في السلوكيات التالية:
1-أبداً. 2-نادر جداً. 3-نادراً. 4-بعض الأحيان. 5-كثيراً. 6-دائماً

م	البيان	1	2	3	4	5	6
م	أ-التحفيز	1	2	3	4	5	6
1	القدرة على التركيز القوي على موضوع لمدة زمنية طويلة.						
2	سلوك يتطلب القليل من التوجيه من المدرسين.						
3	اهتمام مستمر في مواضيع أو مشاكل معينة.						
4	التمسك بإيجاد معلومات عن مواضيع الاهتمام.						
5	المثابرة في العمل على المهام حتى في حالة حدوث عقبات تعوق التقدم.						
6	تفضيل المواقف التي يمكن من خلالها تحمل المسؤولية الشخصية عن النتائج.						
7	إتمام المهمة في حالات كونها في مجالات الاهتمام.						
8	الاستغراق الكامل في مواضيع أو مشاكل معينة.						
9	الالتزام في مشاريع لمدة طويلة إذا كانت ضمن مواضيع الاهتمام.						
10	المثابرة في متابعة الأهداف.						
11	عدم الحاجة إلى التحفيز الخارجي لاستكمال الأعمال ذات الاهتمام.						
	المجموع						
	المجموع الكلي						
م	ب-الابتكار	1	2	3	4	5	6
1	قدرة على التفكير التخيلي.						
2	روح الفكاهة.						
3	القدرة على التوصل إلى إجابات غير عادية أو فريدة أو ذكية.						
4	روح المغامرة أو الاستعداد للمخاطرة.						
5	القدرة على توليد عدد كبير من الأفكار أو الحلول للمشاكل والتساؤلات.						
6	الاستعداد لرؤية جوانب طريفة (الفكاهة) في مواقف قد لا يراها غيره كذلك						
7	القدرة على تكييف أو تحسين أو تعديل الأفكار والمواضيع.						
8	القدرة والاستعداد على التخيل المتحرر من القيود ومعالجة الأفكار ببراعة.						
9	عدم الخوف من كونه مختلفاً وبالتالي لديه [illegible]						
	المجموع						
	المجموع الكلي						

المصدر بتصرف (Purcell; & Renzulli, 1998)

التاريخ: ــ/ــ/ـــــ

(تابع)

نموذج حصر السمات السلوكية

م	ج- القيادة	1	2	3	4	5	6
1	سلوك مسئول، يمكن الاعتماد عليه لإتمام مهام أو مشاريع.						
2	التوجه للاحترام من قبل الأقران.						
3	القدرة على التعبير عن الأفكار والتواصل الجيد مع الآخرين.						
4	الثقة بالنفس عند التعامل مع الأقران.						
5	القدرة على التنظيم والهيكلة للأشياء والأفراد والمواقف.						
6	السلوك التعاوني عند التعامل والعمل مع الآخرين.						
7	التوجه إلى تصريف المهام عند التعامل مع الآخرين.						
	المجموع						
	المجموع الكلــي						

تعليمات استخدام نتائج النموذج:

1- ليس هناك مجموع كلي للثلاث مجالات إذ أن ذلك ليس له دلالة .

2- يعامل كل فرع بحد ذاته وتقوم النتيجة على الأسس التالي:

أ- التحفيز: أقل من (40) نقطة = ضعيف .

من (40) نقطة إلى (53) نقطة= متوسط .

أكثر من (53) نقطة= عالــي .

ب- الابتكار: أقل من (32) نقطة = ضعيف .

من (32) نقطة إلى (43) = متوسط .

أكثر من (42) = عالــي .

ج- القيادة: أقل من (26) نقطة= ضعيف .

من (26) نقطة إلى (34)= ضعيف.

أكثر من (34) = عالــي .

رائد الفصل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطويــــر التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

المصدر بتصرف (Purcell & Renzulli, 1998)

التاريخ: ــــ/ ــــ/ ــــــ

نموذج قياس الاهتمام باللغة والقراءة

العام الدراسي 14/ 14هـ

اسم الطالب		الفصل		الصف	

ضع علامة (✓) في المربع الذي يمثل رأيك حول الجمل التالية:

4- صحيح تماماً. 3-صحيح.2-صحيح بعض الأحيان. 1-غير صحيح

م	السلوك أو الصفة	4	3	2	1
1	القراءة هي موضوعي المفضل في المدرسة				
2	معلمي القراءة هم في العادة أفضل المدرسين الذين أدرس عليهم في المدرسة				
3	من المهم أن يعمل الطالب بجد لكي يكون ناجحاً في القراءة				
4	أنا متفوق في القراءة				
5	أنا أخطط لدراسة متقدمة في اللغات في المرحلة الثانوية والجامعية				
6	تعلم أفكار جديدة من خلال القراءة هو الجزء الأكثر إثارة في الحصة				
7	مناقشة موضوع كتاب ومشاريع القراءة تمثل الجزء الأكثر إثارة في الحصة				
8	أحب قراءة أي نوع من الكتب				
9	أحاول القراءة خارج نطاق المدرسة كلما تمكنت من ذلك				
10	القراءة عملية سهلة بالنسبة لي				
11	أحاول أن أقدم أفضل ما لدي في أنشطة القراءة				
12	أتمنى في أحد منتديات مناقشة الكتاب				
13	أستمتع بزيارة المكتبة بانتظام				
14	أود أن أقوم بشيء له علاقة بالكلمات في يوم ما				
15	أتمنى لو أتمكن من حضور أكثر من حصة يومياً في موضوع القراءة				
16	بإمكاني تعلم أي شيء عن القراءة إذا ما بذلت الجهد الكافي				
17	أتمنى لو أن حصص القراءة تكون أطول				
	مجموع النقاط				
	متوسط التحصيل				

التعليمات : اجمع النقاط المسجلة في كل مربع للحصول على إجمالي النقاط،قسمة الإجمالي على (17) يتم الحصول على المتوسط

متوسط تحصيلي من 2.67-3.33- توجه معتدل

متوسط تحصيلي من 3.34-4 - توجه عالي

رئيس لجنة المشاريع الهادفة	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

سجل المرحلة 3 1

التاريخ: ___/___/______

نموذج قياس الاهتمام بالرياضيات

العام الدراسي 14/ 14هـ

اسم الطالب		الصف		الفصل	

ضع علامة (✓) فـي المربع الذي يمثل رأيك حول الجمل التالية:

4- صحيح تماماً. 3-صحيح.2-صحيح بعض الأحيان. 1-غير صحيح

م	السلوك أو الصفة	4	3	2	1
1	الرياضيات هي موضوعي المفضل في المدرسة				
2	معلمي الرياضيات هم في العادة أفضل المدرسين الذين أدرس عليهم في المدرسة				
3	من المهم أن يعمل الطالب بجد لكي يكون ناجحاً في الرياضيات				
4	أنا متفوق في الرياضيات				
5	أنا أخطط لدراسة متقدمة في الرياضيات في المرحلة الثانوية والجامعية				
6	تعلم أفكار جديدة من خلال الرياضيات هو الجزء الأكثر إثارة في الحصة				
7	مناقشة موضوع كتاب ومشاريع الرياضيات تمثل الجزء الأكثر إثارة في الحصة				
8	أحب أن أعمل أي واجب رياضيات				
9	أحاول أن أتعلم المزيد عن الرياضيات خارج دوام المدرسة كلما تمكنت من ذلك				
10	الرياضيات سهلة بالنسبة لي				
11	أحاول أن أقدم أفضل ما لدي في أعمال وواجبات الرياضيات				
12	أعمل على حل مسائل وأحجيات رياضية خارج دوام المدرسة				
13	أستمتع بمعرفة المزيد حول الرياضيات بمفردي				
14	أود أن أكون متخصص في الرياضيات في يوم ما				
15	أتمنى لو أتمكن من حضور أكثر من حصة يومياً في الرياضيات				
16	بإمكاني تعلم أي شيء عن الرياضيات إذا ما بذلت الجهد الكافي				
17	أتمنى لو أن حصص الرياضيات تكون أطول				
	مجموع النقاط				
	متوسط التحصيل				

التعليمات :

اجمع النقاط المسجلة في كل مربع للحصول على إجمالي النقاط مقسمة الإجمالي على (17) يتم الحصول على المتوسط

متوسط تحصيلي من 2.67-3.33- توجه معتدل

متوسط تحصيلي من 3.34-4 = توجه عالي

رئيس لجنة	الاسم		عضو مكتب الإشراف	الاسم	
المشاريع الهادفة	التوقيع		والتطوير التربوي	التوقيع	

سجل لوحة 23

التاريخ ــ/ــ/ــــــ

نموذج قياس الاهتمام بالعلوم

العام الدراسي 14/ 14هـ

اسم الطالب		الفصل		الصف	

ضع علامة (✓) في المربع الذي يمثل رأيك حول الجمل التالية:

4- صحيح تماماً 3-صحيح،2-صحيح بعض الأحيان، 1-غير صحيح

م	العبارة أو الصفة	4	3	2	1
1	العلوم هي موضوعي المفضل في المدرسة				
2	معلمي العلوم هم في العادة أفضل المدرسين الذين أدرس عليهم في المدرسة				
3	من المهم أن يعمل الطالب بجد لكي يكون ناجحاً في العلوم				
4	أنا متفوق في العلوم				
5	أنا أخطط لدراسة متقدمة في العلوم في المرحلة الثانوية والجامعية				
6	تعلم أفكار جديدة من خلال العلوم هو الجزء الأكثر إثارة في الحصة				
7	التجارب العملية تمثل الجزء الأكثر إثارة في الحصة				
8	أحب القراءة عن العلوم				
9	أحاول أن أتعلم المزيد عن العلوم خارج دوام المدرسة كلما تمكنت من ذلك				
10	العلوم سهلة بالنسبة لي				
11	أحاول أن أقدم أحسن ما لدي في أعمال وواجبات العلوم				
12	أشاهد برامج عن العلوم في التلفاز خارج الدوام المدرسي				
13	أستمتع بزيارة المعارض والمكتبات الخاصة بالعلوم				
14	أتمنى أن أكون عالماً في يوم ما				
15	أتمنى لو أتمكن من حضور أكثر من حصة يومياً في العلوم				
16	بإمكاني تعلم أي شيء عن العلوم إذا ما بذلت الجهد الكافي				
17	أتمنى لو أن حصص العلوم تكون أطول				
	مجموع النقاط				
	متوسط التحصيل				

التعليمات:

اجمع النقاط المسجلة في كل مربع للحصول على إجمالي النقاط،قسمة الإجمالي على (17) بند الحصول على المتوسط

متوسط تحصيلي من 2.67-3.33- توجه معتدل

متوسط تحصيلي من 3.34-4 - توجه عالي

رئيس لجنة المشاريع الهادفة	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

سجل لوحة 3 3

التاريخ: ــــ/ــــ/ــــــ

نموذج قياس الاهتمام بالعلوم الاجتماعية

العام الدراسي 14/ 14هـ

اسم الطالب		الفصل		الصف	

ضع علامة (✓) في المربع الذي يمثل رأيك حول الجمل التالية:

4- صحيح تماماً. 3-صحيح.2-صحيح بعض الأحيان. 1-غير صحيح

م	السلوك أو الصفة	4	3	2	1
1	العلوم الاجتماعية هي موضوعي المفضل في المدرسة				
2	معلمي العلوم الاجتماعية هم في الغالب أفضل المدرسين الذين أدرس عليهم في المدرسة				
3	من المهم أن يعمل الطالب بجد لكي يكون ناجحاً في العلوم الاجتماعية				
4	أنا متفوق في العلوم الاجتماعية				
5	أنا أخطط لدراسة متقدمة في العلوم الاجتماعية في المرحلة الثانوية والجامعية				
6	تعلم أفكار جديدة في العلوم الاجتماعية هو الجزء الأكثر إثارة في الحصة				
7	دراسة الماضي والحاضر هو الجزء الأكثر إثارة في الحصة				
8	أحب تعلم الجغرافيا والقراءة حول الثقافات المختلفة				
9	أحاول أن أتعلم المزيد عن العلوم الاجتماعية خارج دوام المدرسة كلما تمكنت من ذلك				
10	العلوم الاجتماعية سهلة بالنسبة لي				
11	أحاول أن أقدم أفضل ما لدي في أعمال العلوم الاجتماعية				
12	أشاهد برامج تلفزيونية لها علاقة بالتاريخ والثقافة خارج الدوام المدرسي				
13	أستمتع بزيارة المعارض والمتاحف				
14	أتمنى أن أعمل في مجال له علاقة بالدراسات الاجتماعية في يوم ما				
15	أتمنى لو أتمكن من حضور أكثر من حصة يومياً في العلوم الاجتماعية				
16	بإمكاني تعلم أي شيء من العلوم الاجتماعية إذا ما بذلت الجهد الكافي				
17	أتمنى لو أن حصص العلوم الاجتماعية تكون أطول				
	مجموع النقاط				
	متوسط التحصيل				

التعليمات :

اجمع النقاط المسجلة في كل مربع للحصول على إجمالي النقاط بقسمة الإجمالي على (17) يتم الحصول على المتوسط

متوسط تحصيلي من 2.67-3.33- توجه معتدل

متوسط تحصيلي من 3.34-4 - توجه عالي

رئيس لجنة المشاريع الهادفة	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

سجل توجه-3-4

التاريخ: ــ/ــ/ـــــ

نموذج قياس الاهتمام بالفنون

العام الدراسي 14/ 14هـ

اسم الطالب		الفصل		الصف	

ضع علامة (✓) في المربع الذي يمثل رأيك حول الجمل التالية:

4- صحيح تماماً، 3-صحيح، 2-صحيح بعض الأحيان، 1-غير صحيح

م	السلوك أو الصفة	4	3	2	1
1	الفنون والأناشيد والتمثيل هي المواضيع المفضلة لدي في المدرسة				
2	معلمي الفنون هم في العادة أحسن المدرسين الذين أدرس عليهم في المدرسة				
3	من المهم أن يعمل الطالب بجد لكي يكون ناجحاً في الفنون				
4	أنا متفوق في الفنون				
5	أنا أخطط للدراسة متقدمة في الفنون في المرحلة الثانوية والجامعية				
6	تعلم مهارات فنية جديدة هو الجزء الأكثر إثارة في الحصة				
7	ممارسة الأعمال الفنية أو الأناشيد أو التمثيل تعتبر الأعمال الأكثر إثارة في الحصة				
8	أحب تعلم المزيد عن الفنون				
9	أحاول أن أتعلم المزيد حول الفنون والأناشيد والتمثيل خارج اليوم المدرسي				
10	تعلم الفنون سهل بالنسبة لي				
11	أحاول أن أقدم أفضل ما لدي في الأعمال والمهام المرتبطة بالفنون				
12	أشاهد برامج تلفزيونية حول الفنون والمسرح والأناشيد خارج اليوم المدرسي				
13	أستمتع بحضور المسرحيات ومعارض الفنون				
14	أتمنى أن أكون فناناً أو ممثلاً أو منشداً في يوم ما				
15	أتمنى لو أتمكن من حضور أكثر من حصة يومياً في الفنون				
16	بإمكاني تعلم أي شيء عن الفنون إذا ما بذلت الجهد الكافي				
17	أتمنى لو أن حصص الفنون تكون أطول				
	مجموع النقاط				
	متوسط التحصيل				

التعليمات :

اجمع النقاط المسجلة في كل مربع للحصول على إجمالي النقاط بقسمة الإجمالي على (17) يتم الحصول على المتوسط

متوسط تحصيلي من 2.67-3.33= توجه معتدل

متوسط تحصيلي من 3.34-4 = توجه عالي

رئيس لجنة المشاريع الهادفة	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

سجل الوحدة.5.3

التاريخ ___/___/_____

حصر أسلوب التعلم للفصل

العام الدراسي 14 / 14هـ

اسم الطالب		الفصل		الصف	

ضع علامة (✓) في المربع الذي يمثل رأيك حول الجمل التالية:

5=أعتقد أحبه=4= أحب ، 3=محتمل ،2=لا أحب، 1=أعتقد لا أحب

م	طريقة التعلم	5	4	3	2	1
1	أن يشرح لي أحد ما يجب علي عمله					
2	مناقشة المواضيع مع الآخرين على فهمها					
3	المذاكرة مع صديق للتمكن من المواضيع الصعبة					
4	الإجابة بصوت عالي على أسئلة المعلم					
5	أن أسأل عن الارتباط بين ما تعلمته سابقاً وما أتعلمه الآن					
6	تطبيق ما أتعلمه عملياً					
7	الذهاب إلى المكتبة للإطلاع على معلومات تخص موضوع من اختياري					
8	أن أعطى مادة لأتعلمها بطريقتي وفي وقتي الخاص					
9	إجراء منافسة في الفصل لتحديد من تعلم أكثر					
10	تعليم الآخرين في فصلي					
11	لكي أتعلم مواد جديدة يجب أن أكون متحمساً في الصف					
12	مناقشة مواضيع الدراسة مع مجموعة من الزملاء في فصلي					
13	الانتهاء من التكاليف المعطاة لي فوراً					
14	تمثيل المواقف التي أتعلمها					
15	أن يشرح المدرس الفكرة أو المبدأ في الحصة					
16	العمل على بعض التمارين للتأكد من أني قد استوعبت ما يجب أن أتعلمه					
17	العمل على المهام حيث ترتب الأسئلة من الأسهل إلى الأصعب					
18	مشاركة أفكاري مع الآخرين في الصف					
19	مساعدة الطلبة الآخرين في الاستعداد للاختبار					
20	تعلم حقائق وأفكار ومبادئ جديدة يومياً في المدرسة					
21	وضع اللمسات الأخيرة على مشروع أو فكرة					
22	أن يكون مسموحاً لي بالعمل لمدة طويلة في شيء لدي اهتمام به					
23	التعلم عن طريق تمثيل الأدوار					
24	أن يعلمني طلاب آخرون مواضيع قاموا بإجراء بحث عليها					

سجل رقم 4

التاريخ: __/__/____

(تابع)

حصر أسلوب التعلم المفضل

م	طريقة التعلم	5	4	3	2	1
25	قراءة كتب لتعلم موضوع جديد					
26	الإجابة على أسئلة لها علاقة بمواضيع سبق أن كلفت بدراستها					
27	أن أصبح خبيراً في موضوع حتى أتمكن من تدريسه للآخرين					
28	العمل على تطبيقات لبعض مواضيع تعلمتها بمفردي					
29	العمل مع طلاب آخرين للانتهاء من دراسة موضوع معين					
30	العمل بمفردي لدراسة موضوع معين					
31	المشاركة في منافسة لمعرفة إذا كان الفريق الذي أمثله يستطيع الإجابة على الأسئلة أفضل من الآخرين					
32	مناقشة موضوع يعارضه العديد من التلاميذ					
33	أن أعطى وقت للمراجعة والاستعداد للاختبار					
34	الاستماع إلى المدرس يشرح درساً ما					
35	اكتشاف الفكرة وراء الموضوع الذي أتعلمه					
36	تعلم كيفية حل مسألة من أحد زملائي في الفصل					
37	أن يطلب المعلم من التلاميذ ترديد المعلومات التي تعلموها					
38	التخطيط لمشروع سوف أقوم بالعمل عليه بنفسي					
39	التعلم عن بعد بواسطة الكمبيوتر أو المراسلة					
40	العمل في مشروع مع طلاب آخرين يشاركونني نفس الاهتمامات والقدرات					
41	أن يسأل المعلم عن المادة التي تعلمناها					
42	أن أتمكن من تخطي الأجزاء التي سبق أن تعلمتها					
43	أن أستمع إلى محاضر زائر					
44	أن يعلمني زميلي في الفصل أمراً يجيده					
45	التعلم عن طريق اللعب					
46	أن يدير المعلم حلقة نقاش حول موضوع جديد					
47	العمل مع طلاب آخرين في مشروع يتطلب القليل من المعلم					
48	العمل بمفردي لتعلم شيء جديد					
49	أن يسمح لي بالتقدم سريعاً في المواضيع الجديدة بالسرعة التي أتعلمها بها					
50	تعلم الأسس عن طريق ممارسة لعبة ما					
51	مراجعة ما تعلمته سابقاً بصفة دورية					
52	تحضير مادة عرض للفصل بمفردي					
53	الاستماع لطلاب آخرين يتحدثون عن الأفكار التي قدمت في الفصل					
54	كتابة الملاحظات أثناء الشرح					

سجل الوجهة 4

التاريخ: ـــ/ـــ/ـــ

(تابع)

حصر أسلوب التعلم المفضل

التعليمات:-

1-أجمع النقاط المحصلة لكل مربع حسب المفتاح التالي الذي يخصص المربعات حسب نوعية النشاط .

2- أقسم المجموع المحصل لكل نشاط على الرقم المحدد له للحصول على المتوسط .

م	النشاط	متوسط التحصيل (جمع نقاط الأنشطة المذكورة أمامه والقسمة على العدد)	المتوسط
1	الأنشطة ذات التحدي	- 6 + 49.42.35.20.11.5	☐
2	المحاضرات	-6 + 54.43.34.24.15.1	☐
3	القصص	-9+ 53.46.44.40.36.32.31.29.27.18.12.2	☐
4	التعلم مع الأقران	-9+ 53.47.46.44.36.27.19.10.3	☐
5	التدرب والقراءة	-6+ 51.41.37.33.26.4	☐
6	التشريع	-6+47.40.38.29.21.6	☐
7	الدراسة المستقلة	-6+52.48.30.25.22.7	☐
8	التعلم الذاتي	-6+39.28.17.16.13.8	☐
9	الألعاب والمنافسات	-6+50.45.31.23.14.9	☐
10	التعلم في مجموعات	-19+53.47.46.44.40.36.32.31.29.27.24.19.18.12.10.9.4.3.2	☐
11	التعلم الانفرادي	-19+54.52.49.48.42.39.38.35.30.28.26.25.22.11.8.7.6.5.1	☐
12	نمط الجهد	.23.22.20.18.17.15.13.11.8.7.5.3.1 -34+54.52.50.49.48.47.46.44.43.42.40.39.38.36.35.34.30.28.27.25.24	☐
13	نمط الفني	-18+53.51.45.41.37.33.31.29.26.19.16.14.12.10.9.6.4.2	☐

3- متوسط تحصيل= 3.67-4.33: يدل على نشاط مفضل .

متوسط تحصيل= 4.34-5 : يدل على نشاط مفضل بقوة

التاريخ: ــ/ــ/ــــ

حصر أسلوب التعبير المفضل

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال تحديد مدى اهتمامك بالعمل على إنتاج الأعمال التالية يتم التعرف على الأسلوب المفضل لديك للتعبير عن أفكارك وآرائك بطريقة عملية .

معرفة الأسلوب المفضل لديك للتعبير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمدارس على تطوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل .

بعد قراءة الجمل التالية ضع علامة (✓) في المربع الذي يمثل إلى أي مدى ترغب في العمل على إنتاج ذلك المنتج، علماً بأن:

1-غير مهتم على الإطلاق،2-بعض الاهتمام،3-متوسط الاهتمام،4-مهتم،5-مهتم جداً

م	نوعية العمل (المنتج)	1	2	3	4	5
1	كتابة القصص (كتابي)					
2	مناقشة ما تعلمته (لفظي)					
3	تلوين صورة (فني/مرئي)					
4	تصميم برنامج كمبيوتر (تقني)					
5	تصوير ومنتجة فيلم فيديو (فني/متعدد)					
6	تكوين شركة تجارية (قيادي/عملي)					
7	المساعدة الاجتماعية (مجتمعي)					
8	التمثيل في مسرحية (فني/عروض)					

رائد الفصل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

المصدر: مترجم (Purcell, & Renzulli, 1998)

سجل لوحة-5

تاريخ: ___/___/_____

حصر أسلوب التفكير المفضل

[القدرة على الصبر]

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال إجابتك على أسئلة الفقرات المدرجة في هذا النموذج يتم التعرف على أسلوب تفكيرك المفضل بطريقة علمية. معرفة الأسلوب المفضل لديك للتفكير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمدارس على تطوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل .

اقرأ الأسئلة بدقة واختر الإجابة الأنسب لك من العبارات المقترحة بوضع علامة (✓) .

القدرة علــى الصبر	نعم=1	لا=0
1- عندما أعود من المدرسة والغداء لم ينته بعد،لا آكل أي شيء آخر .		
2- إذا لست مائدة الطعام،لا أكون أول من يبدأ الأكل .		
3- لا آكل وأشرب العصير والمياه الغازية بسرعة.		
4- عندما أطلب شخصاً ما على الهاتف،أنتظر مدة مناسبة حتى يرد علي.		
5- عندما أريد إجراء محادثة هاتفية مهمة،وأخي منهمك في حديث هاتفي في أمور تافهة لوقت طويل،أنتظر حتى ينتهي من المكالمة بدلاً من تنبيهه.		
6- إذا تأخر صديقي عن موعده بفترة،أنتظره بعد انتهاء هذه الفترة.		
7- إذا انتظرت أصدقائك في المنزل وتأخروا عن موعدهم بفترة،هل تتضايق و تغضب؟		
8- عندما تدق جرس المنزل لأحد الأقارب أو الأصدقاء،هل تنتظر مدة كافية على الباب؟		
9- لا أفضل السرعة .		
10- عندما ترى الضوء البرتقالي في إشارة المرور هل تفضل التمهل حتى تقف في الإشارة؟		
11- هل يحكم عليك الآخرون بأنك شخص صبور جداً؟		
12- هل ترى من وجهة نظرك أن السرعة في إنجاز الأعمال سيؤدي حتماً إلى كثير من الأخطاء؟		
13- هل تؤمن بأن الانتظار وعدم الاستعجال وحدهما كافيان لحل كثير من المشكلات؟		
14- صديق أكد لي زميل في المدرسة يسيء إليك،هل تتركه حتى يتوقف عن ذلك من تلقاء نفسه من دون أن تنبهه؟		
15- هل تجهز حقيبة السفر قبل موعد سفرك بمدة أكثر من اللازم؟		

المصدر بتصرف: (عيسى، 2002)

التاريخ: __ / __ / ______

(تابع) حصر أسلوب التفكير المفضل		
القدرة علـــى الصبر	نعم-1	لا-0
16- عند سفرك هل تفضل الذهاب إلى المطار قبل ثلاث ساعات من موعد إقلاع الطائرة؟		
17- إذا حدد لك الخياط موعداً لتسليم ملابس جديدة فهل تفضل عدم الاتصال به أو الذهاب إليه قبل الموعد المحدد؟		
18- هل تعتقد بأن الصبر له نصيب في النجاح؟		
المجموع الجـــزئـــي		
المجموع الـــكـــلـــي		

رائـــد الفصـــل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

المصدر: بتصرف عن (...، 2002)   سجل رقم 6-1

التاريخ: ــ/ــ/ـــــ

حصر أسلوب التفكير المفضل

{العمل للمستقبل والتخطيط له}

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال إجابتك على أسئلة الفقرات المدرجة في هذا النموذج يتم التعرف على أسلوب تفكيرك المفضل بطريقة علمية. معرفة الأسلوب المفضل لديك للتفكير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمدارس على تطوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل.

اقرأ الأسئلة بدقة واختر الإجابة الأنسب لك من الخيارات المتاحة بوضع علامة (✓).

العمل للمستقبل والتخطيط له	نعم=1	لا=0
1- هل أعددت خطة أو برنامجاً مبدئياً للأشياء لما ستقوم به الشهر المقبل؟		
2- هل أعددت خطة أو برنامجاً مبدئياً لكيفية قضاء الإجازة الصيفية المقبلة؟		
3- هل تضع أولويات لأهدافك في الحياة؟		
4- هل تضع أولويات للأعمال التي يجب أن تقوم بها في دراستك؟		
5- هل تضع جدولاً للمذاكرة؟		
6- هل تؤمن بالمثل القائل: "اصرف ما في الجيب، يأتيك ما في الغيب"؟		
7- هل تضع ميزانية لنفسك؟		
8- هل تضع أو تشارك في وضع ميزانية لأسرتك؟		
9- هل تدخر جزءاً من دخلك للزمن؟		
10- هل تتصدق على الفقراء والمساكين؟		
11- هل تجتهد في عملك وتقوم به على خير وجه؟		
12- هل تهتم بمسألة تهذيب سلوكك؟		
13- هل الوقت لديك مورد مهم وثمين وتقدر قيمته؟		
14- عندما تقابلك مشكلة هل تفكر فيها بهدوء وتحاول حلها بشكل علمي سليم؟		
15- هل أنت مشترك في نادي صحي أو برنامج صحي منتظم؟		
16- هل تشتري في أول كل سنة مفكرة أو مخططاً للعام الجديد؟		
17- عند تحقيق هدف أو إنجاز عمل معين هل تجمع البيانات والمعلومات اللازمة والمرتبطة؟		
المجموع الجزئي		
المجموع الكلي		

رائد الفصل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

التاريخ ـــ/ــ/ـــ

حصر أسلوب التفكير المفضل

(قوة التأثير في الآخرين)

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال إجابتك على أسئلة الفقرات المدرجة في هذا النموذج يتم التعرف على أسلوب التفكير المفضل بطريقة علمية. معرفة الأسلوب المفضل لديك للتفكير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمدارس على تطوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل .

اقرأ الأسئلة بدقة واختر الإجابة الأنسب لك من الخيارات المتاحة بوضع علامة (✓) .

قوة التأثير في الآخرين	نعم=1	لا=0
1- هل تحب الجدل والنقاش؟		
2- هل تعتبر أن الإنسان هو أفضل حكم على تصرفاته الخاصة؟		
3- حين يحضر لك نادل المقهى طلباً غير ما أردت .. هل تجبره على تغييره؟		
4- غالباً لا أحضر قبل الموعد بوقت .		
5- هل سبق بحت بحبك لأحد من دون أي شعور بالخجل أو الاضطراب؟		
6- لا أشعر بالخجل حين يقوم أحدهم بمدحي علناً.		
7- لا أترك أحدهم يأخذ دوري في صف الانتظار من دون أن أحتج .		
8- حين يخلف الآخرون عادة.. هل تذكرهم بوعودهم؟		
9- هل تهوى إسداء النصح؟		
10- هل يستمع لك الآخرون حتى النهاية حين تسرد على أسماعهم حادثة معينة من دون أن يقاطعك أحد؟		
11- هل تتمتع بقامة كبيرة أو بنية صلبة؟		
12- هل تعرف كيف تقود دراجة بخارية (موتر سيكل)؟		
13- لا أسمح للآخرين بانتقاد مظهري وملابسي حتى ولو كانوا من الأقرباء.		
14- حين تصل إلى اجتماع للأصدقاء.. هل تتوقف الأحاديث تلقائياً؟		
15- هل تتقن إنهاء المقابلة بدبلوماسية وبساطة حين يحين موعد خروجك؟		
16- هل يحصل أن يضطرب بعض الأشخاص حين يوجهون الحديث إليك؟		
17- هل تؤمن بأن من يرغب بالشيء يقدر على تحقيقه؟		

المصدر بتصرف: (عباس، 2002) سجل توجيه-6-3

التاريخ: ــ/ــ/ــــــ

ثانيا حصر أسلوب التفكير الفعال		
قوة التأثير فـــي الآخرين	نعم=1	لا=0
18- لا أكون عالقاً عرضه لمزاح الآخرين.		
19- عادة لا يقترض أحد من الأصدقاء مني المال.		
20- إذا طلب منك أن تتحدث أمام الحضور عن موضـوع تعرفه جيـداً مـن غيـر أن تحـضر كلامك..هل بإمكانك تنفيذ ذلك بسهولة؟		
المجموع الجـزئـي		
المجموع الـكـلـي		

رائـد الفصـل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

المصدر بتصرف: (عدس، 2002)

سجل التوجيه-6 3

التاريخ: / /

حصر أسلوب التفكير المفضل

{سمة الخيال}

العام الدراسي 14 / 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال إجابتك على أسئلة الفقرات المدرجة في هذا النموذج يتم التعرف على أسلوب تفكيرك المفضل بطريقة علمية.

معرفة الأسلوب المفضل لديك للتفكير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمدارس على تطوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل.

اقرأ الأسئلة بدقة واختر الإجابة الأنسب لك من الخيارات المتاحة بوضع علامة (✓).

سمة الخيال	نعم-2	لا أدري-1	لا-0
	أ	ب	ج
1- هل تؤمن بوجود كائنات مختفية في مكان ما بالكون؟			
2- هل تؤمن بخوارق الطبيعة؟			
3- هل تستطيع المبيت في منزل مهجور بمفردك؟			
4- هل تؤمن بوجود أرواح شريرة؟			
5- هل تحلم دائماً ليلاً؟			
6- هل تؤمن بوجود كائنات مثل الغول وجنية البحر؟			
7- هل تشعر بالرعب عندما تخرج بمفردك في الظلام؟			
8- هل تفضل أن تعيش في القرن التاسع عشر؟			
9- هل تحب أن تصعد إلى القمر؟			
10- هل تواتيك أحلام اليقظة؟			
11- أي أنواع الكتب التالية المفضل لديك؟ أ- سلسلة أدب المغامرات. ب- نوادر المعارف. ج- السير الذاتية.			
12- أي الأماكن التالية تفضل قضاء يوم إجازة فيها؟ أ- مدينة ملاهي ب- شقة في أرقى مكان. ج- كوخ على البحر.			

المصدر: بتصرف: (عامر، 2002)

سجل الوحدة 4-6

التاريخ: __/__/____

(تابع) حصر أسلوب التفكير المفضل			
سعة الخيال	نعم=2	لا أدري=1	لا=0
	أ	ب	ج
13- هل تقوم برسم رسومات أو خطوط وأنت تصف واقع ؟ أ- كثيراً. ب- أحياناً. ج- نادراً.			
14- أي هذه الهوايات تحب أن تكون هوايتك وتسليتك؟ أ- شيء فني مثل العزف. ب- نوع من الأنشطة الرياضية. ج- جمع أشياء مثل النقود القديمة.			
15- هل تحب أن تبحث في الحاسوب؟ أ- نعم. ب- ربما إذا كان لدي وقت أكثر. ج- لا .			
المجموع الجزئي			
المجموع الكلي			

رائد الفصل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

المصدر بتصرف : (عامر، 2002)

سجل توجيه 4-6

التاريخ: ___/___/______

حصر أسلوب التفكير المفضل

(مستوى الجرأة)

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال إجابتك على أسئلة الفقرات المدرجة في هذا النموذج يتم التعرف على أسلوب تفكيرك المفضل بطريقة علمية.
معرفة الأسلوب المفضل لديك للتفكير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمدارس على تطوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل .
أقرأ الأسئلة بدقة وتخير الإجابة الأنسب لك من الخيارات المتاحة بوضع علامة (✓) .

مستوى الجرأة	نعم=2	لا أدري=1	لا=0
	أ	ب	ج
1- هل تحب أن تذهب في رحلة تسلق الجبل؟			
2- هل تتحمس في حصة السباحة؟			
3- هل تحب أن تفتح مغارة؟			
4- هل تكره القيادة السريعة؟			
5- هل تقلق لو تشرب أشياء ضارة بالصحة؟			
6- هل تنفعل إذا ما تشاجر صديقان؟			
7- هل تمنيت الغوص في أعماق البحر ؟			
8- هل تحرص على إصلاح أي تلفيات في الأجهزة المنزلية؟			
9- هل تحب اللعب بالكبريت؟			
10- هل يمكنك السير وسط القبور ليلاً ؟			
11- هل يمكنك مواجهة طالب أكبر منك حجماً؟			
12- هل تحب أن يقود والدك السيارة بسرعة أكبر من المسموح بها؟			
13- هل تحب أفلام الرعب؟			
14- هل جربت شيئاً منعت منه من قبل؟			
15- هل يمكنك تسلق الجبال في حذر؟			
المجموع الجزئي			
المجموع الكلي			

رائد الفصل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

المصدر: (عبادي، 2002)

سجل المرحلة 6 5

التاريخ: __ / __ / ____

حصر أسلوب التفكير المفضل

(مستوى التذوق الفني)

العام الدراسي 14 / 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال إجابتك على أسئلة الفقرات المدرجة في هذا النموذج يتم التعرف على أسلوب تفكيرك المفضل بطريقة علمية. معرفة الأسلوب المفضل لديك للتفكير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمدارس على تطوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل.

اقرأ الأسئلة بدقة واختر الإجابة الأنسب لك من الخيارات المتاحة بوضع علامة (✓).

مستوى التذوق الفني	نعم=2	لا أدري=1	لا=0
	أ	ب	ج
1- هل تقرأ المجلات المتخصصة في كتب تصميمات داخلية وأفكار جديدة عن الرسم أو التلوين أو التصوير؟			
2- هل تسعى إلى منظر بجنة لمشاهدة المناظر الطبيعية الخلابة؟			
3- هل ملابسك أنيقة وتواكب الموضة؟			
4- هل التحقت من قبل بدورة لتعليم الرسم أو التلوين أو التصوير؟			
5- هل لديك عضوية مكتبية؟			
6- هل ترسم بالألوان المائية؟			
7- هل كتبت قصة قصيرة من قبل؟			
8- هل تزور البيوت التي تعتبر تحفة معمارية؟			
9- هل تواظب على زيارة المعارض الفنية؟			
10- هل تحب الشعر؟			
11- هل تحب الاعتناء بالحديقة؟			
12- هل أنت مصور فوتوغرافي ممتاز؟			
13- هل تجيد تزيين منزلك وإصلاح الأشياء التالفة فيه بنفسك؟			
14- هل تحب أن تكون مهندساً معمارياً؟			
15- هل تحب أن تعمل في مجال الرسومات الإيضاحية في دار النشر؟			
المجموع الجزئي			
المجموع الكلي			

رائد الفصل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

مصدر معرب: (عيسى، 2002) سجل شوهة 6-6

التاريخ: ـــ/ ـــ/ ـــــــ

حصر أسلوب التفكير المفضل

{القدرة على التواضع}

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال إجابتك على أسئلة الفقرات المدرجة في هذا النموذج يتم التعرف على أسلوب تفكيرك المفضل بطريقة علمية. معرفة الأسلوب المفضل لديك للتفكير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمدارس على تطوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل.

اقرأ الأسئلة بدقة واختر الإجابة الأنسب لك من الخيارات المتاحة بوضع علامة (✓).

القدرة على التواضع	نعم=1	لا=0
1- عندما يصافحك الآخرون باليد هل تقف لمصافحتهم؟		
2- هل ترد السلام على الشخص الآخر إذا كان ذا مكانة أقل منك بكثير لو كان عاملاً فقيراً؟		
3- هل تلقي السلام عند دخولك أي مكان؟		
4- هل توافق على أن الناس سواسية كأسنان المشط؟		
5- هل تحتقر الفقراء والمساكين؟		
6- هل تصاحب من هم في مستواك الاجتماعي فقط؟		
7- هل تستخدم بعض الألفاظ غير المهذبة عند معاملة الخادمة أو أحد العمال؟		
8- هل تقلل من شأن الحرف اليدوية التي يعمل فيها بعض الناس؟		
9- هل تهمل الآخرين في حالة عدم الحاجة إليهم؟		
10- في أحد الموضوعات كان الرأي الصحيح مختلفاً مع ما تراه هل ترفض ذلك؟		
11- هل تزهو نفسك عند تفوقك أو نجاحك؟		
12- هل تزهو نفسك عند حصولك على جائزة أو ميدالية؟		
13- هل يقول عنك الناس أنك مغرور؟		
14- هل تحب أن يمدحك الآخرون؟		
15- عند مقابلتك لأي شخص حديث لا يعرفك هل تقص عليه إنجازاتك؟		
16- هل تضع لافتة على باب غرفتك مكتوب عليها اسمك؟		
17- هل تكتب اسمك الرباعي على كل شيء يخصك؟		

المصدر بتصرف: (علي، 2002)

التاريخ: __/__/____

(تابع)

عنصر أسلوب التفكير المتكامل

القدرة على التواضع	نعم=1	لا=0
18-هل وصفك أحد في يوم من الأيام بالعجرفة أو أن أنفك مرفوع في السماء؟		
المجموع الجزئي		
المجموع الكلي		

رائد الفصل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

المصدر بتصرف: (عامر، 2002)

التاريخ: __/__/____

حصر أسلوب التفكير المفضل

(القدرة على الإدارة)

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال إجابتك على أسئلة الفقرات المدرجة في هذا النموذج يتم التعرف على أسلوب تفكيرك المفضل بطريقة علمية.
معرفة الأسلوب المفضل لديك للتفكير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمدارس على تطوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل .
اقرأ الأسئلة بدقة واختر الإجابة الأنسب لك من الخيارات المتاحة بوضع علامة (✓) .

القدرة علـــى الإدارة	نعم-1	لا-0
1- هل لديك الرغبة فـــي التفوق والتميز؟		
2- هل لديك قدرة واضحة علـــى التنظيم ؟		
3- هل تتصف بالمرونة فـــي الأداء ؟		
4- هل أنت مخلص للنادي أو مجموعة الأصدقاء التي تنتمي إليها؟		
5- هل أنت راضٍ عن إدارة شؤون دراستك؟		
6- هل تحافظ علـــى وعودك؟		
7- هل أنت لطيف مع زملائك؟		
8- هل أنت لطيف مع من لا تعرفه؟		
9- هل أنت تعمل بجد ونشاط؟		
10- هل من السهل التحدث إليك أو الاختلاط بك؟		
11- هل تنصت إلى الآخرين باهتمام وتفهم؟		
12- هل تحرص على تزيد معلوماتك عن موضوع يهمك؟		
13- هل حديثك مع الآخرين بسيط ومباشر؟		
14- هل تصدر القرارات بعد جمع المعلومات المطلوبة واستشارة من حولك؟		
15- هل تفرح عندما ينجح الآخرون؟		
16- هل توحي بالثقة إلـــى الآخرين؟		
17 هل تثق فـــي زملائك فـــي المدرسة ؟		
المجموع الجـــزئـــي		
المجموع الـــكـــلـــي		

رائـــد الفصـــل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطويـــر التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

المصدر بتصرف: (عامر، 2002)

التاريخ: ـــ/ـــ/ـــــــ

حصر أسلوب التفكير المفضل

(القدرة على المناقشة والمساومة)

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال إجابتك على أسئلة الفقرات المدرجة في هذا النموذج يتم التعرف على أسلوب تفكيرك المفضل بطريقة علمية.
معرفة الأسلوب المفضل لديك للتفكير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمدارس على تطوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل .
اقرأ الأسئلة بدقة واختر الإجابة الأنسب لك من العبارات المتاحة بوضع علامة (✓) .

القدرة على المناقشة والمساومة	نادراً 0	أحياناً 1	دائماً 2
1- هل لديك القدرة على إقناع الآخرين؟			
2- هل أنت مرن في تفكيرك ؟			
3- هل لديك القدرة على التعامل مع شخصيات متباينة (مختلفة)؟			
4- هل تستطيع فهم الآخرين في مدة قصيرة؟			
5- هل تشعر بالمتعة عند مناقشة الآخرين في موضوع خلافي؟			
6- هل تحب المساومة مع الآخرين للحصول على ما تريده بالسعر المناسب .			
7- هل تقوم ببعض الحركات الجسمية للتأثير في الطرف الآخر ؟			
8- هل تستخدم أسلوب الصمت للتأثير في الطرف الآخر؟			
9- هل تدرس موضوع التفاوض جيداً قبل أن تتفاوض؟			
10- هل تدرس أطراف التفاوض قبل أن تتفاوض؟			
11- هل أنت هادئ الأعصاب؟			
12- هل تستمع أكثر مما تتكلم؟			
13- هل أنت صبور؟			
14- هل توافق على تحمل خسارة عاجلة من أجل مكسب طويل المدى؟			
15- هل توافق على هذه العبارة: التفاوض الناجح هو الذي يتنازل فيه الطرفان؟			
16- هل توافق على هذه العبارة: التفاوض الناجح هو الذي يكسب فيه الطرفان؟			
17- هل تستطيع التفكير بصورة سليمة وأنت محاط بالضغوط ومواقف الشدة؟			
18- هل تحسن اختيار الوقت المناسب للتفاوض مع الآخرين؟			
المجموع الجـــزئـــي			
المجموع الـــكـــلـــي			

رائـــد الفصـــل	الاسم / التوقيع		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم / التوقيع	

المصدر بتصرف: (صالح، 2002)

صحتن لوحيه 9 6

التاريخ: __ / __ /______

حصر أسلوب التفكير المفضل

{تقييم المصلحة العامة}

العام الدراسي 14 / 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال إجابتك على أسئلة الفقرات المدرجة في هذا النموذج يتم التعرف على أسلوب تفكيرك المفضل بطريقة علمية.

معرفة الأسلوب المفضل لديك للتفكير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمدارس على تطوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل .

اقرأ الأسئلة بدقة واختر الإجابة الأنسب لك من الخيارات المتاحة بوضع علامة (✓) .

تقييم المصلحة العامة	نادراً- 0	أحياناً- 1	دائماً- 2
1- هل من عادتك تفحص الآلات قبل استخدامها؟			
2- هل تقوم بصيانة الأجهزة الخاصة بك ؟			
3- هل تفضل أن يلتزم السائق بالسرعة المحددة عند القيادة؟			
4- هل تفضل أن يلتزم السائق بالإشارة الضوئية في الطريق؟			
5- هل تحترم المشاة عندما يسيرون في الشارع أو في أماكن العبور؟			
6- هل تعلمت كيفية تجنب حوادث الطريق؟			
7- هل تستخدم حزام الأمان؟			
8- هل تطلب ممن معك في السيارة استخدام حزام الأمان؟			
9- هل تعبر من أماكن عبور المشاة؟			
10- هل تخرج يدك من شباك السيارة عند تحركها؟			
11- هل تُجلس أخاك في حضنك والسيارة متحركة؟			
12- هل ترمي بالمخلفات من السيارة وهي متحركة؟			
13- إذا كانت دورات المياه مزدحمة هل تستخدم الأماكن المخصصة للمعاقين؟			
14- عندما ترى الضوء الأصفر هل تستعجل السائق حتى يهرب من الإشارة؟			
15- هل تترك جهاز التكييف يعمل في غرفتك أثناء غيابك حتى تجدها باردة عند عودتك؟			
16- هل تستعجل موظف استلام النقود كثيراً إذا كان الطابور أمامك طويلاً؟			
المجموع الجزئي			
المجموع الكلي			

رائد الفصل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

المصدر: معرف: (عبس، 2002)

سجل نوعه 6 10

التاريخ: ــ ــ ـــــ

حصر أسلوب التفكير المفضل

(القدرة على اتخاذ قرار مستقبلي)

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال إجابتك على أسئلة الفقرات المدرجة في هذا النموذج يتم التعرف على أسلوب تفكيرك المفضل بطريقة علمية.

معرفة الأسلوب المفضل لديك للتفكير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمـــدارس علـــى تطـــوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل .

اقرأ الأسئلة بدقة واختر الإجابة الأنسب لك من الخيارات المتاحة بوضع علامة (✓) .

القدرة علـــى اتخاذ قرار مستقبلـــي	أ-0	ب-1	ج-2
1- عند اتخاذك أحد القرارات: أ- هل تتخذ القرار من دون تفكير في نتائجه؟ ب- هل تتخذ القرار حسب طبيعة الموقف؟ ج- هل تتخذ القرار مع مراعاة مبادئ السلامة والقبول؟			
2- عند قيامك برحلة،هل تقوم بالإعداد لها بشكل جيد ومفصل؟ أ لا ب- أحياناً ج- نعم			
3- طلب منك أحد الزملاء مساعدته في الدراسة أو حل الواجب هل تساعده؟ أ- لا أساعده . ب- أساعده بعد موافقة المدرس . ج- أساعده إذا تطلب مصلحة الفصل ذلك .			
4- طلب منك أحد الأصـــدقاء نصيحة،هل تقدمها؟ أ- لا أقدمها بعداً عن المشكلات. ب- لا أقدمها في حالة اختلافها عن رغبته. ج- أقدمها بكل صدق وموضوعية.			
5- هل تحب إسداء المعروف؟ أ- لا أحب ذلك لعدم وجود الخير بين الناس فـــي هذه الأيام. ب- نعم، بشرط أن تكون لـــي منفعة متبادلة مع الطرف الآخر. ج- نعم، إذا كان ذلك فـــي متناولـــي وفيه مساعدة حقيقية لشخص ما.			

المصدر معدل: (الخنيني 2002)

سجل الرصد- 6-11

التاريخ: ـــ/ـــ/ـــــ

(تابع)			
القدرة علـــى اتخاذ قرار مستقبلـــي	أ-0	ب-1	ج-2
6- أثناء الحديث مع الآخرين،ذكر أحدهم مصطلحاً أجنبياً لا تعرف معناه،ماذا تفعل؟ أ- لا أهتم ب- أحاول فهم معناه من السياق ج- أستفسر منه عن المعنى			
7- لديك موقف مشابه لموقف ماضٍ،هل تتخذ القرار نفسه الذي اتخذته من قبل؟ أ- نعم . ب- أحياناً . ج- لابد من التفكير مرة أخرى .			
8- طلب منك أحد الزملاء في المدرسة أن تتعاون معه فـــي ضرر زميل آخر وأنت أيضاً،لا تحمل له مشاعر إيجابية،ماذا تفعل؟ أ- أتعاون معه. ب- لا أتعاون معه،لكنني أبدي له موافقتـــي على ما سيقوم به. ج- لا أتعاون معه،وأبدي عدم موافقتـــي على ما سيقوم به.			
9- أي الوظائف تختار من بين الوظائف الآتية: أ- وظيفة سهلة ومتواضعة. ب- وظيفة صعبة فيها امتحان لقدراتك ج- وظيفة مناسبة لقدراتك وميولك			
10- كم صنفاً من الطعام تختاره فـــي المطعم؟ أ- صنف واحد ب- صنفان ج- ثلاثة أصناف			
11- أنت تريد مشاهدة برنامج تلفزيونـــي معين،وأحد أفراد الأسرة يصر علـــى مشاهدة محطة أخرى، ماذا تفعل؟ أ- تصر علـــى رغبتك. ب- تغلق التلفزيون . ج- توافق علـــى رغبته هذه المرة،علـــى أن يتركك تشاهد ما تريد في المرة المقبلة.			
12- تحدث معك أحد الأصدقاء مستخدماً ألفاظاً بذيئة. أ- ترد عليه بالألفاظ نفسها. ب- ترد عليه مستخدماً ألفاظاً مهذبة . ج- لا ترد عليه وتترك المكان ثم تعاتبه في وقت آخر.			
المجموع الجـزئـــي			
المجموع الـكـلـــي			

رائد الفصل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

المصدر بتصرف: (حمص، 2002)

سجل اللوحة 6-11

التاريخ: ___/___/______

حصر أسلوب التفكير المفضل

(الحكم على الأمور)

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال إجابتك على أسئلة الفقرات المدرجة في هذا النموذج يتم التعرف على أسلوب تفكيرك المفضل بطريقة علمية. معرفة الأسلوب المفضل لديك للتفكير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمدارس على تطوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل .

اقرأ الأسئلة بدقة واختر الإجابة الأنسب لك من الخيارات المتاحة بوضع علامة (✓) .

الحكم علـــى الأمور	أ-0	ب-1	ج-2
1- إذا سخر زميل لك بسبب حركة أحدثها فهل : أ- تضحك؟ ب- تساعده علـــى النهوض؟ ج- تلوم من حركته؟			
2- إذا شاهدت صديقين من أصدقائك بالأيدي فهل؟ أ- تتركهما وأنت تحصي الضربات؟ ب- تحاول الفصل بينهما؟ ج- تتحرى الأسباب بينهم؟			
3- إذا كذب عليك صديقك لمصلحته فهل تلومه؟ أ- تتظاهر بأنك تصدقه؟ ب- لا تحدثه يوماً؟ ج- تحسم الموضوع وتنسى كل مرارته؟			
4- عندما يضرب أحدهم حيواناً هل: أ- لا تتدخل مطلقاً؟ ب- تسرع إلى ملاطفة الحيوان؟ ج- تتشاجر مع ضارب الحيوان؟			
5- عندما يحدث بطل أحد المسلسلات التلفزيونية مشاكل هل: أ- تحسب أن ذلك لا أهمية له لأن لا وجود له؟ ب- تتفاعل مع المسلسل في حينه فقط؟ ج- تتخيل ما سيحدث لكي يغير البطل أمره بسرعة؟			

المصدر بتصرف: (حامد، 2002)

سجل لوحة 6-12

التاريخ: __ / __ / ____

(تابع) حصر أساليب التفكير الفعال			
الحكم على الأمور	أ-0	ب-1	ج-2
6- ارتكب أحدهم هفوة في المدرسة، الأمر يؤدي إلى ما لا تحمد عقباه بالنسبة إلى سائر الطلاب، هل: أ- تفضح الفاعل؟ ب- تلتزم الصمت مثل الآخرين؟ ج- تتدخل بلباقة إنقاذاً للموقف؟			
المجموع الجزئي			
المجموع الكلي			

رائد الفصل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

المصدر: بتصرف (حبيب، 2002)

التاريخ: __/__/____

حصر أسلوب التفكير المفضل

[تحقيق العدالة]

العام الدراسي 14 / 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال إجابتك على أسئلة الفقرات المدرجة في هذا النموذج يتم التعرف على أسلوب تفكيرك المفضل بطريقة علمية. معرفة الأسلوب المفضل لديك للتفكير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمدارس على تطوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل.

اقرأ الأسئلة بدقة واختر الإجابة الأنسب لك من العبارات المقابلة بوضع علامة (✓).

تحقيق العدالة	أ-0	ب-1	ج-2
1- في رأيك ما هو الهدف الرئيسي من سجن الأشخاص: أ- للعقاب. ب- لحماية المجتمع. ج- لإعادة تأهيل المذنب.			
2- إذا تورط أحد المسؤولين الكبار في فضيحة ما التصرف الذي يجب أن يقوم به في رأيك؟ أ- يجب أن يتنحى عن منصبه في الحال. ب- هذا الأمر يعتمد على ظروف وملابسات الفضيحة والمتورطين فيها. ج- ليس من الضروري أن يستقيل فلا أحد معصوم من الخطأ.			
3- هل تعتقد أن المحكوم عليهم بالسجن المؤبد لارتكابهم أبشع الجرائم يجب أن يقضوا بقية حياتهم داخل السجن؟ أ- نعم. ب- نعم باستثناء حالات قليلة جداً. ج- ليس بالضرورة، يجب أن يكون لديهم أمل في العفو.			
4- إذا كانت لديك السلطة هل تقوم بإرسال شخص ما إلى السجن؟ أ- نعم. ب- ربما لكني سأكون مستاء للغاية بهذا الأمر. ج- لا.			
5- كم مرة ناصرت مهزوماً في منافسة ما؟ أ- نادراً جداً لأن هذا المهزوم يكون دائماً مخطئاً. ب- أحياناً إذا كنت أحب أو أعجب بهذا الشخص المهزوم. ج- دائماً ما أجد نفسي في صف المهزومين.			

المصدر معدل: (صبحي، 2002)

سجل لوحة 13-6

التاريخ: __ / __ / ____

(تابع) محور أسلوب التفكير المتحلل			
تحليل الحالة	**أ-0**	**ب-1**	**ج-2**
6- إذا كنت تعمل في متجر لبيع الهدايا وقام أحد الزبائن بإعادة هدية لا يريدها وكانت هذه المسألة ضد سياسة المتجر الذي تعمل به. فكيف ستتصرف في هذا الموقف؟ أ- تلتزم بسياسة المتجر وتقول للزبون موضحاً له بحجة إنه ليس بمقدورك فعل ما يطلبه. ب- تتعاطف مع الزبون وتشرح له سياسة المتجر وتقترح أن يقوم بكتابة شكوى لعرضها على صاحب المتجر. ج- تذهب لمقابلة صاحب المتجر بنفسك وتعرض عليه مشكلة العميل.			
7- اكتشفت أن زميلاً يختلس أموالاً أي التصرفات التالية يمثل طريقة تعاملك مع هذا الموقف؟ أ- أبلغ عما يفعله زميلي ب- أناقش الأمر مع زملاء آخرين لرؤية ما يجب أن نقوم به. ج- أحذر زميلي بأنني أعرف تماماً ما يقوم به وأقول له إنه إذا لم يتوقف عن هذه الأعمال فسأكون مضطراً للإبلاغ عنه.			
8- ما رأيك في الحكمة القائلة: "العقاب على قدر الجريمة"؟ أ- أوافق بشدة. ب- أوافق بشكل عام لكن يجب الأخذ في الحسبان الظروف المحددة لكل جريمة ودوافعها. ج- لا أوافق لأنه لا يمكن تعميم الأحكام بهذه الطريقة فهناك عوامل يجب أخذها وتقويمها عندما نتعامل مع كل حالة على حدة.			
9- هل تؤيد عقوبة الإعدام؟ أ- نعم. ب- في حالات استثنائية جداً فقط. ج- لا.			
10- هل أنت شديد الالتزام والتمسك بالقوانين؟ أ- نعم. ب- معتقد على الرغم من أنه لا ضرر من مخالفة القوانين قليلاً. ج- لست متمسكاً بها بشدة لكن أحياناً يجب أن نراجع هذه القوانين ونغير.			
11- ما رأيك في مبدأ "المتهم بريء إلى أن تثبت إدانته"؟ أ- يسمح للكثير بالنجاة بفعلتهم. ب- يعطي الحق للجميع بأن يحظوا بمحاكمة عادلة. ج- في مجتمع حر كمجتمعنا من الضروري توفر الأدلة الكاملة حتى نواجه شخصاً ما بتهمة.			

المصدر بتصرف: (حسن، 2002)

سجل الدرجة 6 13

التاريخ: ــــ/ـــ/ـــــــ

(تابع)

حصر أساليب التفكير المفضل

حقوق العدالة	أ-0	ب-1	ج-2
12- ما رأيك في أن نطلق سراح بعض المحتجزين لعدم كفاية الأدلة،لكن بعد قضائهم سنوات عديدة في السجن ؟ أ- في معظم الأحيان يكونون مذنبين. ب- يجب فعلاً إطلاق سراحهم،لأنه لم يتم التأكد من ارتكابهم للجريمة التي أدينوا بها . ج- يشعر المرء بالأسى،لأن شخصاً من المحتمل أن يكون بريئاً قد قضى جزءاً من حياته في السجن.			
13- هل تعتقد أن المساجين يعيشون حياة سهلة؟ أ- نعم. ب- أحياناً. ج- لا، فيكفي حرمانهم من الحرية دون الحاجة إلى معاملتهم معاملة سيئة.			
14- رأيت جاراً لك متقدماً في السن في المتجر ووجدته يضع كيساً الحلوى في جيبه دون قصد بدلاً من وضعه في السلة الخاصة بالتسوق،فماذا تفعل ؟ أ- سأضطر أن أبلغ مدير المتجر . ب- لكونه جاري فلن أفعل شيئاً. ج- سأتكلم معه في الحال وأنبهه إلى ما فعله وأسأله إذا كان كل شيء على ما يرام .			
15- هل يضايقك الظلم المنتشر في مناطق العالم الأخرى؟ أ- لا، فالبلدان الأخرى لها الحق في وضع قوانينها الخاصة وهذا شأنهم الداخلي. ب- لا يضايقني ذلك رغم أني مدرك لوجود مثل هذا الظلم. ج- نعم.			
16- ما هو في رأيك أهم القوانين التي نص عليها قانون حقوق الإنسان؟ أ- حرية الفكر والعقيدة. ب- حرية التشريع والاتحادات . ج- الحق في محاكمة عادلة.			
17- أي هذه الآراء يعكس وجهة نظرك تجاه منظمات الدفاع عن حقوق الإنسان؟ أ- أنا لا أؤمن بجدواها . ب- لم تكن موجودة في الماضي ولم نفتقدها . ج- هي مهمة جداً لحماية الإنسان والدفاع عن حقوقه.			
18- ما رأيك في هذه العبارة :" العين بالعين والسن بالسن"؟ أ- أتفق معها. ب- أحياناً أتفق عليها . ج- لا أتفق معها .			

المصدر مصرف: (مصدر، 2002)

التاريخ ــ/ــ/ــــ

(تابع) حصر أسلوب التفكير التحليلي			
تحقيق العدالة	أ-0	ب-1	ج-2
19- هل تعتقد أننا يجب أن نعامل المذنب بالرحمة ؟ أ- في حالات نادرة جداً. ب- بين الحين والآخر . ج- كثيراً.			
20- أي هذه الصفات تنطبق على القضاة من وجهة نظرك؟ أ- عادلون. ب- متقدمون في السن. ج- منعزلون عن الأحداث.			
21- في اعتقادك ما هي وظيفة رجال السياسة في العملية القضائية؟ أ- أن يضمنوا تطبيق القانون بشكل صحيح. ب- أن يضمنوا أن النطق بالأحكام يكون عادلاً وملائماً. ج- تطبيق القوانين.			
22- يجب الاستماع إلى أقوال المتهم قبل النطق بالحكم ما رأيك في ذلك؟ أ- أوافق تماماً. ب- لن تقدم ولن تؤخر شيئاً. ج- لا أوافق على ذلك.			
23- اتهم صديق مقرب إليك بارتكاب جريمة كيف تصف شعورك تجاه ذلك؟ أ- إذا كان مذنباً فيجب أن يتحمل نتيجة خطئه . ب- أتمنى ألا تثبت عليه التهمة. ج- أتمنى أن تثبت براءته ولكن إذا ثبتت التهمة عليه فيجب أن يعاقب كغيره من الناس			
24- هل تخرق القانون من أجل قضية عادلة؟ أ- لا. ب- لا أعرف. ج- نعم.			
المجمـوع الجـزئـي			
المجمـوع الـكـلـي			

رئيس القسم	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

المصدر: معروف (حسني، 2002)

سجل التوجيه 6 13

التاريخ: / /

حصر أسلوب التفكير المفضل
(التمسك بالحق)

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

من خلال إجابتك على أسئلة الفقرات المدرجة في هذا النموذج يتم التعرف على أسلوب تفكيرك المفضل بطريقة علمية. معرفة الأسلوب المفضل لديك للتفكير يساعدك ويساعد القائمين على برنامج التربية والتعليم بالمدارس على تطوير مهاراتك وتوجيهك بطريقة أفضل.

اقرأ الأسئلة بدقة واختر الإجابة الأنسب لك من الخيارات المتاحة بوضع علامة (✓).

التمسك بالحق	لا-0	لا أدري-1	نعم-2
1- إذا لم تعجبك وجبة طلبتها في مطعم ما، فهل تشكو؟			
2- هل تخاف من ذوي السلطات؟			
3- هل ترفض ترشيح نفسك لعمل ما إذا طلب منك ذلك؟			
4- إذا دق جرس الهاتف قبل خروجك مباشرة فهل تطلب من المتصل أن يتصل بك لاحقاً؟			
5- هل تشتكي إذا وجدت شوائب في مشروبك في أحد المطاعم؟			
6- إذا طلب منك زميلك أن يستعير منك شيئاً، فهل ترفض؟			
7- إذا تعطلت إحدى الأشياء التي اشتريتها هل تشتكي الشركة التي صنعتها حتى لو تم إصلاحها؟			
8- تحاول أن تصنع لنفسك عشائي وأعطاك أحدهم قطعة شوكولاته فهل تأكلها؟			
9- إذا طال انتظارك في عيادة طبيب فهل تشتكي؟			
10- قام ابن أحد الجيران بالكتابة على جدار منزلك فهل تثور؟			
11- لو استمر النائم بجوارك في الشخير، هل توقظه؟			
12- إذا لم تكن راضياً عن الإصلاحات التي تمت في جهازك فهل تشتكي لمن قام بإصلاحها؟			
13- هل تعترض إذا دخن شخص في مكان ممنوع فيه التدخين؟			
14- هل تستحب تلقي النصح من الآخرين؟			
15- إذا لم يكن الناتج مشابهاً لما تطلبه فهل تثور؟			
المجموع الجزئي			
المجموع الكلي			

رائد الفصل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

المصدر بتصرف: (عدس، 2002) — سجل الترقية-6-14

التاريخ ___/___/_______

حصر المعلومات الأساسية

العام الدراسي 14 / 14هـ

معلومات عن الطالب :-			
اسم الطالب		رقم الطالب	
الصـــف		الفـــصل	
الجنسية		رقم الهوية	
تاريخ الميلاد		مكان الميلاد	
معلومات أخرى			
معلومات عن ولي أمر الطالب-			
اسم ولي الأمر		الجنسية	
رقم الهوية		تاريخها	
المؤهل الدراسي		الوظيفة	
عنوان العمل		هاتف العمل	
صندوق البريد		الرمز البريدي	
عنوان المنزل		هاتف المنزل	
جوال الأب		جوال الأم	
رقم الفاكس		بريد إلكترونـــي	
معلومات أخرى			
من ينوب عن ولي أمر الطالب-			
الاسم		صلة القرابة	
الوظيفة		جهة العمل	
هاتف العمل		عنوان العمل	
الجوال		الفاكس	
هاتف المنزل		عنوان المنزل	
رقم الفاكس		بريد إلكترونـــي	
معلومات أخرى			

رائـــد الفصـــل	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

التاريخ: ___/___/_____

خطة التطوير

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

أهداف الخطة	الأهداف العامة	مجال التخصص	البعد الزمني
		• • • • • • •	
	المرحلية	المجال(العلمي-المعرفي-الخلقي-المهاري-الاجتماعي)	البعد الزمني
		• • • • • • •	
البرامج التي تحقق الأهداف	تنمية المهارات	البرنامج	البعد الزمني
		• • • • • • •	
	الإثراء المتخصص	مادة الإثراء	البعد الزمني
		• • • • • •	
	المشاريع البحثية	المشروع والبحث	البعد الزمني
		• • • • • •	

التاريخ: __/__/____

<table>
<tr><td colspan="5" align="center">(ثاني)
خطة التطـــوير</td></tr>
<tr><td rowspan="4">البرامج التي تحقق الأهداف</td><td rowspan="2">التدريب</td><td colspan="2">المرحلة</td><td>البعد الزمني</td></tr>
<tr><td colspan="2">•
•
•
•
•</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">الاطلاع</td><td colspan="2">الكتب/المراجع/مواقع الشبكة/...</td><td>البعد الزمني</td></tr>
<tr><td colspan="2">•
•
•
•
•</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="8">متابعة التنفيذ</td><td rowspan="2">الموجه والإرشاد</td><td>الاسم:</td><td>الصفة:</td><td>الهاتف:</td></tr>
<tr><td colspan="3">وصف مهمة الإرشاد والتوجيه:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الموجه المتخصص</td><td>الاسم:</td><td>الصفة:</td><td>الهاتف:</td></tr>
<tr><td colspan="3">وصف مهمة المتابعة:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الإداري</td><td>الاسم:</td><td>الصفة:</td><td>الهاتف:</td></tr>
<tr><td colspan="3">وصف مهمة المتابعة:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">أخرى</td><td>الاسم:</td><td>الصفة:</td><td>الهاتف:</td></tr>
<tr><td colspan="3">وصف مهمة المتابعة:</td></tr>
<tr><td colspan="5">ملاحظات:</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="2">المشرف</td><td>الاسم</td><td></td><td rowspan="2">عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي</td><td>الاسم</td><td></td></tr>
<tr><td>التوقيع</td><td></td><td>التوقيع</td><td></td></tr>
</table>

التاريخ ـــ /ـــ /ـــــ

مؤشرات تطبيق خطة التطوير

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

<table>
<tr><th colspan="2" rowspan="2"></th><th rowspan="2">مجال التخصص</th><th colspan="5">مستوى الإنجاز</th></tr>
<tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th></tr>
<tr><td rowspan="4">أهداف الخطة</td><td rowspan="2">الأهداف البعيدة</td><td>•
•
•
•
•
• </td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>المجال/العلمي-المعرفي-العقلي-المهاري-الاجتماعي</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr>
<tr><td rowspan="2">المرحلية</td><td>•
•
•
•
•
• </td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="6">البرامج التي تحقق الأهداف</td><td rowspan="2">تنمية المهارات</td><td>البرنامج</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr>
<tr><td>•
•
•
•
•
• </td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">الإثراء المتخصص</td><td>فئة الإثراء</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr>
<tr><td>•
•
•
•
•
• </td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">المشاريع الهادفة</td><td>المشروع والبحث</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr>
<tr><td>•
•
•
•
•
• </td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

التاريخ: ــــ/ــــ/ــــــــ

ثانيا
خطة التطـــويــر

		المرحلة	مستوى الإنجاز 1	2	3	4	5
البرامج التي تحقق الأهداف	التدريب	• • • •					
	الاطلاع	الكتب/المراجع/مواقع الشبكة/...					
		• • • •					
	التوجيه والإرشاد	الاسم: الصفة: الهاتف:					
		وصف مهمة المتابعة:					
متابعة التنفيذ	التوجيه التخصصي	الاسم: الصفة: الهاتف:					
		وصف مهمة المتابعة:					
	الإداري	الاسم: الصفة: الهاتف:					
		وصف مهمة المتابعة:					
	المدير	الاسم: الصفة: الهاتف:					
		وصف مهمة المتابعة:					
المجموع الجزئــي							
المجموع الكـلــي							

ملاحظات:

المشرف	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

[illegible] 9

التاريخ: / /

نموذج معلومات التطور

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصـــف		الفـصـــل	

مخرجات برنامج الإثراء لعلم

اهتمامات الطالب الإثرائية	تاريخ تقديم الوحدة	المجال	الفرع
	• • •		

1

الإثراء الإضافـــي

تاريخ تقديم الوحدة		المجال		الفرع	

البرنامج الإضافي	تنمية المهارات	التوجيه نحو المشاريع الهادفة
• •	• •	• •
• التقييم	• درجة التقييم	• نسبة التقييم

2

مخرجات برنامج تنمية المهارات

المجال		الفرع	

تاريخ تقديم الوحدة	مسمى الوحدة	درجة التحصيل	نسبة التحصيل
• • •			

3

مخرجات برنامج الأنشطة الموجهة

مجـــالات اهتمام الطالب	• • • • • • • • • •
الأنشطة التي رغب الطالب المشاركة فيها	• • •
النشاط الذي سجل فيه الطالب	•
النشاط الذي استبدله الطالب	•

• التقييم	• درجة التقييم	• نسبة التقييم

مسجل المعلومات	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطويـــر التربـــوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

التاريخ: / /

ثانيا
نموذج معلومات التطوير

4 – مخرجات برنامج الإثراء المتخصص

مادة الإثراء المتخصص	الدوري (1)	الدوري (2)	الدوري (3)	الدوري (4)

5 – مخرجات برنامج المشاريع الهادفة

النطاق المعرفي للبحث	موضوع البحث	تاريخ التقديم	نتيجة التقويم
•			
•			
•			

مسمى البحث		تاريخ البداية		تاريخ النهاية	

	تاريخ التقويم	درجة التقويم	نسبة التقويم	المدة/أيام
التقويم الدوري	•			
	•			
	•			
التقويم النهائي				

6 – مخرجات برنامج الرعاية الخاصة

7 – مخرجات برنامج التسريع الأكاديمي

مسجل المعلومات	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

سجل الصفحة 10

التاريخ: ___ / ___ / ______

خصائص مجالات الاهتمام

مجال الاهتمام	خصائص مجال الاهتمام
1- الفن التمثيلي	• الإلقاء • التمثيل • الأناشيد
2- الصحافة والكتابة والتأليف	• التعبير المكتوب • التصوير • النظم والشعر • كتابة الأخبار والأحداث
3- الرياضيات	• التعامل مع الأرقام والمشكلات والمنطق • استخدام الكمبيوتر • حل الأحجيات الرقمية والكلامية
4- التجارة والإدارة	• الاهتمام بمجالات المال والتعامل التجاري • التعامل القيادي مع الأفراد مثل إدارة الإنتاج أو المصنع أو [illegible] السنوي
5- الرياضة	• الاهتمام بالتربية الرياضية، الشخصيات الرياضية، التغذية، العلاج الرياضي
6- التاريخ	• الاهتمام بالماضي، مثل: الحروب والشخصيات التاريخية المشهورة، التحف، الصور القديمة.
7- الشؤون الاجتماعية	• الاهتمام بالقضايا القانونية والأخلاقية والفلسفية مثل: حقوق الإنسان والأقليات وقضايا البيئة .
8- الفن والتشكيل	• الاهتمام بالألوان والأشكال والتكوين والتصميم الفني والمعماري وتصميم الملابس والأثاث والتصوير [illegible] .
9- العلوم	• الاهتمام بالتجارب العلمية، علوم الأحياء والكيمياء، علوم الأرض والبحر والفضاء.
10- التقنية	• الأنشطة المتعلقة بالكمبيوتر من حيث التصميم والاختراع، علوم الاتصالات والمرئيات، المستندات والصناعيات.

[illegible]-1

التاريخ: ــــ/ــــ/ــــــــ

مصفوفة ستيرنبيرج لأساليب التفكير

المجال		الفرع	
الوحدة التدريبية	مصفوفة ستيرنبيرج	عدد الساعات	
المستوى المهاري للفئة المستهدفة	○ مستوى أول ○ مستوى ثاني ○ مستوى ثالث	المستوى التعليمي للفئة المستهدفة	○أولية ○عليا ○متوسطة ○ثانوية

مفردات البرنامج

التشريعي	التنفيذي	القضائي
• يصمم	• يسهل المهام	• يقيم
• يصل (ينتج)	• يبسط	• يثمن
• يضع الإيقاع الحركي	• يترجم	• يزن
• يؤلف المقطع الإيقاعي	• يقدم	• يعين الأهمية
• يخترع	• يحدد	• يحدد
• يرسم صوراً متحركة	• يوضح	• يأخذ في الاعتبار
• يطور	• يساعد	• يراجع
• يكتب	• يشرح	• يحكم
• يصور	• يدعم	• ينتقد
• يكون	• يشيد	• يقدر

الخبوت: تسمس ثد-2

التاريخ ـــ/ـــ/ـــــــ

مقاييس حصر أسلوب التفكير المفضل

المقياس/أسلوب التفكير	المصدر/الصفحة	تشريعي	تنفيذي	قضائي
1- المقدرة على الصبر	(عباس،2002)، ص127	• 13≤	•• 12-7	لا دلالة
2- العمل للمستقبل والتخطيط له	(عباس،2002)، ص140	• 13≤	≥6	•• 12-7
3- قوة التأثير في الآخرين	(عباس،2002)، ص213	• 16<	12-8	•• 16-12
4- الخيال الواسع	(عباس،2002)، ص171	• 50-35	أقل من 16	•• 34-16
5- مستوى الجرأة	(عباس،2002)، ص197	• 30-26	•• 25-22	أقل من 22
6- الذوق الفني	(عباس،2002)، ص233	• 30-26	لا دلالة	لا دلالة
7- المقدرة على التواضع	(عباس،2002)، ص131	لا دلالة	• 13≤	لا دلالة
8- القدرة على الإثارة	(عباس،2002)، ص175	12-7	• 13≤	• لا دلالة
9- القدرة على المساومة	(عباس،2002)، ص180	6 فأقل	• 13≤	12-7
10- تقديم المصلحة العامة	(عباس،2002)، ص200	24-18	• 38-25	•• 24-18
11- القدرة على اتخاذ قرار مستقبلي	(عباس،2002)، ص113	لا دلالة	لا دلالة	17≤
12- الحكم على الأمور	(عباس،2002)، ص169	9-4	لا دلالة	• 9<
13- الإيمان بمبدأ تطبيق العدالة	(عباس،2002)، ص91	أقل من 25	•• 38-25	• 50-40
14- التمسك بالحق	(عباس،2002)، ص253	25-17	أقل من 17	• 30-26

• خاصية أولـــى مفضلة .

•• خاصية ثانية مفضلة .

عنوان: المصدر الخام-3

مقاييس حصر أسلوب التفكير المفضل

تشريعي	تنفيذي	قضائي
• العمل للمستقبل والتخطيط له (ص140)	• المقدرة على التواضع (ص131)	• القدرة على اتخاذ قرار مستقبلي (ص113)
• المقدرة على الصبر (ص127)	• القدرة على الإثارة (ص175)	• الحكم على الأمور (ص169)
• قوة التأثير في الآخرين (ص213)	• القدرة على المساومة (ص180)	• الإيمان بمبدأ تطبيق العدالة (ص91)
• الخيال الواسع (ص171)	• تقديم المصلحة العامة (ص200)	• التمسك بالحق (ص253)
• مستوى الجرأة (ص197)		
• الذوق الفني (ص233)		

ملحق رقم (2)

نماذج المكون الثاني
برنامج الإثراء العام



محتويات الملحق

م	رقم النموذج	المسمى
1.	نموذج الإثراء العام- 1-1	فقرات البرنامج الإثرائي العام
2.	نموذج الإثراء العام 1 2	نموذج مفردات وحدة برنامج إثرائي عام
3.	نموذج الإثراء العام- 1-2	مصادر معلومات وحدات برنامج الإثراء العام
4.	نموذج الإثراء العام- 2-2	نموذج تدوين المصادر
5.	نموذج الإثراء العام- 3	نموذج تقييم وتوثيق اهتمامات الطلاب خلال وحدة برنامج الإثراء العام
6.	نموذج الإثراء العام- 4	نموذج تقييم أداء مشرف وحدة برنامج إثرائي عام
7.	نموذج الإثراء العام- 5	نموذج تقييم أداء الوسائل المستخدمة في وحدة برنامج إثراء عام
8.	نموذج الإثراء العام- 1-6	نموذج موجهات حلقة نقاش وحدة برنامج إثراء عام
9.	نموذج الإثراء العام- 2-6	نموذج قائمة الطلبة المشاركين في حلقة نقاش وحدة برنامج الإثراء العام
10.	نموذج الإثراء العام 7	نموذج توجيه مشارك في وحدة برنامج الإثراء العام
11.	نموذج الإثراء العام- 8	نموذج خطاب لولي أمر الطالب بخصوص تطبيق برنامج إثرائي إضافي
12.	نموذج الإثراء العام- 9	نموذج تقييم برنامج الإثراء العام
13.	نموذج الإثراء العام 10	نموذج تقييم أداء الطالب في برنامج الإثراء العام

التاريخ: ___/___/___

نموذج فقرات البرنامج الإثرائي العام

الفئة المستهدفة: __________

الصف الدراسي: __________

المجال: __________

	الفرع (مجالات المحتوى)														
	الإعلام	التربية	الثقافة العامة	التربية الاجتماعية	العلوم	الجغرافيا	النبات	الحيوانات	الصحة	الاقتصاد	السياسة	التربية الدينية	السلوك	حرف ...	إجمالي وحدات الوسائل
وسائل التقديم															
(1) الوسائل البشرية															
• متحدث															
• مجموعة عمل															
• عرض عملي															
• عرض فني															
• حلقة نقاش															
• تواصل عبر الإنترنت															
• أخرى															
(2) الوسائل المعروضة															
• فيلم سينمائي															
• مقدمة من الطلاب															
• عرض شرائح															
• شريط سمعي															
• شريط فيديو															
• برنامج تلفزيوني • جريدة يومية / مجلة															
• برنامج كمبيوتر															
• أخرى															
(3) وسائل أخرى															
• معروضات معلقة															
• رحلات ميدانية															
• زيارة متحف															
• زيارة مراكز التعلم															
• الإنترنت															
• أخرى															
إجمالي وحدات الفرع															

نموذج الإثراء العام 1 1

تابع

نموذج مفردات وحدة برنامج إثرائي عام

[تخرج] [ ]

المجال

المرجع الأساسي

فئة البرنامج

وسيلة التقديم

مسمى الموضوع	المفردات

نموذج رقم 21

تصميم ــــ/ــــ/ــــ

مصادر معلومات وحدات برنامج الإثراء العام
حسب الموضوع (أبجدياً)

الموضوع	الجهة ومسئول الاتصال	رقم الهاتف	العنوان	المواد المستخدمة	وسيلة التقديم	ملاحظات

نموذج الإثراء رقم: 2 1

التاريخ: __ / __ / ______

نموذج دليل المصادر

اسم المصدر		رقم الهاتف	
العنوان			
الموضوع			
المواد المتوفرة	☐ كتب مطبوعة ☐ نشرات/كتيبات ☐	☐ وسائل عرض ☐ شريط سمعي ☐	☐ نماذج أو عينات ☐ ☐
وسيلة العرض	☐ محاضرة ☐ ☐	☐ رحلة تعليمية ☐ ☐	☐ عرض بالشرائح ☐ ☐
التكاليف	....		
معلومات إضافية	....		

التاريخ: ـــ/ـــ/ـــــ

نموذج تقييم وتوثيق اهتمامات الطلاب
خلال وحدة برنامج الإثراء العام

المجـال		الفرع		تاريخ تقديم الوحدة	
المرجع الأساسي					
فئة البرنامج					
وسيلة التقديم					

وصف عام للمادة الإثرائيـــة المقدمـــة

وصف عام لتفاعل الطلاب مع المادة الإثرائيـــة المقدمة

أسماء الطلاب الذين أبدوا اهتماماً عالياً بالمـــادة المقدمة	ملاحظات خاصة بالطالب
• • • • • • • •	

اسم المشرف		التوقيع	

التاريخ: ___/___/_____

نموذج لتقييم أداء مشرف وحدة برنامج الإثرائي عام

المجال		الفرع		تاريخ تقييم الوحدة	
فئة البرنامج					
وسيلة التقديم					
اسم المشرف					

م	الأداء	المعطى	الدرجة
1	تحضير وحدة البرنامج		5
2	إتباع إجراءات تقييم وتوثيق وحدة البرنامج		5
3	استخلاص المعلومات من التلاميذ بدلاً من شرحها		2
4	استخدام أساليب تعليم مناسبة تساعد على تحقيق الهدف		2
5	اتصاله البصري والصوتي فعالاً ومناسباً للموقف التعليمي		2
6	اتصاله الحركي وتنقله بين الطلاب مناسب		2
7	تنظيم وقت الحصة بداية ونهاية		2
8	تعزيز استجابات الطلاب بطريقة مناسبة		2
9	طرح الأسئلة المتنوعة والمثيرة للتفكير قبل اختيار الطالب		3
10	تخصيص وقتاً كافياً للتفكير في الإجابة		2
11	تقبل الردود والاستجابات كلها بما فيها غير الصحيحة		2
12	استخدم الإيماءات وأساليب تربوية أخرى لضبط الصف وحفظ النظام فيه		3
13	أعطى جميع الطلاب فرصاً في المشاركة وراعى الفروق الفردية		2
14	استخدام وسائل تعليمية وتقنيات تربوية مناسبة		5
	مجموعات الدرجات		47

رئيس لجنة الإثراء العام	الاسم		مشرف وحدة الإثراء العام	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

نموذج الإثراء العام 4

التاريخ ـــ/ـــ/ـــــــ

نموذج تقييم أداء الوسائل المستخدمة في وحدة برنامج إثراء عام

المجال		الفرع		تاريخ التنفيذ	
الوسيلة المستخدمة					

- كيف تقيم ملائمة الوسيلة للمجال والفرع ؟

ملائم ○   متوسط ○   غير ملائم ○

- كيف تقيم ملائمة الوسيلة للفئة المستهدفة ؟

ملائم ○   متوسط ○   غير ملائم ○

- في تقديرك، ما هي الوسيلة الأفضل للمجال والفرع ؟

في تقديري الوسيلة هي: ....

....

- في تقديرك، ما هي الوسيلة الأفضل للفئة المستهدفة ؟

في تقديري الوسيلة هي: ....

- كيف كان الأداء الفني للوسيلة ؟

جيد ○   متوسط ○   ضعيف ○

- أياً كانت الوسيلة المستخدمة كيف تقيم:
  - أسلوب التقديم ؟

شيق وجذاب ○   متوسط وممل بعض الشيء ○   ممل ○

  - مستوى تفعيل مهارات التفكير لدى الفئة المستهدفة ؟

فاعلية عالية ○   فاعلية مقبولة ○   فاعلية منخفضة ○

التاريخ: ___/___/______

نموذج

موجهات حلقة نقاش وحدة برنامج إثراء عام

المجال		الفرع		تاريخ التقديم	
المرجع الأساسي		يرفق قائمة بأسماء الطلاب المشاركين (نموذج الإثراء العام 6 2)			
فئة البرنامج					
وسيلة التقديم					

الهدف من تكوين حلقة النقاش هو توجيه الفئة المشاركة من الطلاب لاستخدام مهارات التفكير العليا وإثراء النقاش بينهم وذلك بطرح الأسئلة التي تساعد على تحقيق الهدف.

والموجهات التالية مثال على نوعية مثيرات التفكير الممكن استخدامها. وللمشرف حرية الإضافة عليها إذا قدر أن ذلك مناسباً.

- ما هو الشيء الذي أعجبك أكثر من غيره في الوحدة المقدمة ؟
- من يعتقد أن هذه الوحدة كانت الأفضل مما قدم حتى الآن ؟
- من لديه أفكار حول المواضيع التي يمكن بحثها كامتداد لموضوع الوحدة المقدمة ؟
- ما هي الأسئلة التي أثارها موضوع الوحدة لديك ؟ هل يمكن البحث في إجابات على تلك الأسئلة ؟
- هل فكر أحدكم في مشروع يمكن تطويره بناء على الفكرة الأساسية التي طرحت في الوحدة المقدمة مثل: خدمة اجتماعية تقدم أو مجموعة من الصور تعرض أو فيلم فيديو مصور ..الخ ؟
- هل فكر أحد فيمن يمكن أن يكون ضمن فريق ذلك المشروع ؟
- أين يمكن أن نحصل على معلومات إضافية عن موضوع الوحدة المقدمة ؟
- هل هناك أماكن مثل مكتبة أو جهة احترافية تمثل مصدراً للمعلومات يمكن زيارتها أو غيرها؟
- هل هناك من شخص لديه معلومات إضافية يمكن زيارته أو الاتصال به ؟

في نهاية الحلقة على المشرف استخدام النموذج (الإثراء العام-7) لتدوين توجيهاته لكل طالب مشاركة في الحلقة.

التاريخ: / /

نموذج قائمة الطلبة المشاركون في حلقة نقاش

وحدة برنامج الإثراء العام

م	رقم الطالب	اسم الطالب	عدد مرات التكرار	السنة الدراسية	الفصل
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

نموذج رقم (عام -6-2

التاريخ: __/__/____

نموذج توجيه مشترك

في وحدة برنامج الإثراء العام

اسم الطالب:				الصف:	
السنة الدراسية:				الفصل:	
المجـــال		الفرع		تاريخ تقديم الوحدة	

ملاحظات علـــى تفاعل الطالب مع مادة وحدة البرنامج/حلقة نقاش وحدة البرنامج:

-1

-2

-3

-4

-5

مقترحات حول توجيه الطالب نحو مســتوى إثرائـــي متقدم فـــي مع مادة وحدة:

■ برنامج إثرائـــي يقوم به الطالب منفرداً يشمل المواد التالية:

-
-
-
-

■ تطوير مهارات الطالب من خلال برنامج تنمية المهارات فـــي الأفرع التالية:

-
-
-
-

■ متقدم بطلب المشاركة فـــي برنامج التدريب المقدمة لإجراء بحث علمي يتضمن العناصر الأساســـية التالية:

-
-
-

التاريخ: __/__/_____

المكرم ولي أمر الطالب / **حفظه الله**

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته .. وبعد:-

لقد تبين من خلال ملاحظة تفاعل وأداء ابنكم الطالب: ________________

استعداده الذهني والعقلي للاستزادة من المعرفة في موضوع: ________________

ولذا فإن جهة الإشراف على النموذج العام لتطوير الموهبة تقترح تطبيق البرنامج الإثرائي الإضافي التالي الذي في تقديرها يمكن أن يلبي الحاجات المعرفية لابنكم في هذه المرحلة .

يدرج هنا تفاصيل البرنامج المقترح:

المدير العام

نموذج الإثراء هـ-8

التاريخ ـــ/ـــ/ـــــ

نموذج تقييم برنامج الإثراء العام

الفصل الدراسي: ــــــــ

العام الدراسي 14/ 14هـ

اسـم المعلـم		وظيفتـه	

يرجى تحديد تقييمك لمستوى تقييم البرنامج الإثرائي بوضع علامة (✓) حسب عناصر التقييم التالية :-

1- ضعيف ، 2- دون المتوسط ، 3- متوسط ، 4- فوق المتوسط ، 5- ممتاز

م	عنصر التقييم	1	2	3	4	5
1	مدى إثراء البرنامج للجوانب المعرفية والمهارية للطلاب خارج المنهج الدراسي.					
2	مدى ظهور مواطن القوة والموهبة والاهتمام لدى الطلاب.					
3	مدى ظهور معلومات ودلائل تمكن من التعرف على رغبات واهتمامات الطلاب وقدراتهم الذهنية.					
4	مدى التنوع في استخدام الوسائل المتعددة لتقديم مادة إثرائية للطلاب.					
5	مدى المشاركة الفعالة للطلاب في فقرات البرنامج.					
6	مدى التنوع في اختيار العناوين والمواضيع.					
7	مدى التنوع في مصادر معلومات وحدات البرنامج.					
8	مدى التنوع في وسائل تقديم وحدات البرنامج.					
9	مدى ملائمة جدول وحدات البرنامج لتحقيق الأهداف.					
10	مدى التنوع في الإعلان عن مكونات البرنامج ومواعيد التقديم.					
11	مدى توثيق ومتابعة أعمال وحدات البرنامج؟					
12	مدى استكمال وسائل التقييم في مواعيدها.					
13	مدى تحقق هدف ملاحظة لفئات الطلاب التي تبدي اهتماماً غير عادي بأحد وحدات البرنامج.					
14	مدى تحقق هدف عقد حلقات نقاش تضم الطلاب الذين أبدوا اهتماماً فوق العادة بأحد فقرات البرنامج لإثراء تلك التجربة التعليمية وتوثيق الملاحظات التي قد تقود إلى اكتشاف مواطن الموهبة والإبداع.					
15	مدى تحقق هدف توجيه الطلاب الذين تم التأكد من رغبتهم في التعمق في موضوع شملته إحدى فقرات البرنامج نحو مزيداً من البحث،أو اكتشاف الحاجة إلى مزيد من التدريب المهاري.					
16	مدى تحقق هدف تقييم وتوثيق أداء المشرفين على البرنامج لمعرفة مواطن القوة والضعف للاستفادة منها في التدريب والتوجيه وتحسين الأداء.					

التاريخ: / /

تابـــع						
م	عنصر التقييم	1	2	3	4	5
17	مدى تحقق هدف تفعيل المشاركة الإيجابية لأولياء أمور الطلاب الذين يبدون اهتماماً في أحد المواضيع التي تمثلها إحدى فقرات البرنامج وذلك باقتراح مصادر إضافية للمعلومات يستزيد منها الطالب في وقته الخاص.					
18	تقييم الجهد الإداري للبرنامج.					
19	تقييم التخطيط المسبق لفقرات البرنامج.					
20	تقييم أداء المشرفين على البرنامج.					
	مجموع النقاط					
	النسبة المئوية للتقييم (المجموع + 100) × 100					

المعلم	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطويـــر التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

التاريخ: ــــ/ــــ/ــــــ

نموذج تقييم أداء الطالب

برنامج الإثراء العام

العام الدراسي 14/ 14هـ

رقم الطالب		اسم الطالب	
الصف		الفصل	

البند/التقييم	1	2	3	4	5	التعليمات
المواظبة على الحضور						ضع (✓) أمام الدرجة التي تمثل مستوى الطالب. 1 - متدني 2 - ضعيف 3 - متوسط 4 - جيد 5 - مرتفع
المشاركات الصفية الإثرائية						
الإثراء الإضافي						
مجموع النقاط						الإجمالي ــ المعدل(÷15)

المعلم	الاسم		عضو مكتب الإشراف والتطوير التربوي	الاسم	
	التوقيع			التوقيع	

لإثراء عام-10

تتميز فئة الطلاب الموهوبين بسرعة الفهم وحدته، والشغف بالتعلم مع القدرة على الصبر عليه، والتفكير المجرد وإدراك العلاقات . كما يميز هذه الفئة تعدد القدرات والاهتمامات، والاتصاف بمجموعة من السمات الشخصية التي إذا وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي منتجات أصيلة في أحد ميادين الحياة الإنسانية.

وتختلف الاحتياجات الفكرية والاجتماعية والانفعالية للطلاب الموهوبين عن مثيلاتها لأقرانهم من حيث أنها تتطلب تحدياً مستمراً للقدرات العقلية لإشباع فروق التفوق والإبداع، ورعاية اجتماعية ونفسية للوقاية من الآثار السلبية التي قد تنتج عنهما، ومعالجة ما قد يتأثر به أفراد هذه الفئة منها. و على ذلك فإن رعاية وتطوير الموهبة وتلبية الاحتياجات التعليمية والتربوية الفريدة للطلاب الموهوبين يعتبر مطلباً وطنياً مهماً حيث أن الدراسات والبحوث قد أثبتت أن ذلك يؤدي إلى إنشاء جيل من المخترعين والصناع والقادة تؤدي مخرجاتهم إلى الارتقاء بالوطن لمراكز متقدمة بين الأمم.

و يقدم هذا الكتاب الأطروحة التي تقدم بها الكاتب لنيل درجة الدكتوراه في الفلسفة و التي تمثلت في تصميم نموذج للكشف عن الموهبة و تطويرها يتوافق مع البيئة التعليمية والتربوية، والاجتماعية، و الديموغرافية لمدارس دار الذكر الأهلية للبنين، يربط بين الأهداف التعليمية لجميع الطلاب، ويتميز بالمرونة التي تمكّن القائمين عليه من تصميم البرامج التي تلائم الأهداف المرحلية أثناء التطبيق، بالإضافة إلى ملاءمتها للفروق العمرية والقدرات العقلية المتفاوتة للطلاب.



عادل عبدالجليل بترجي

يترأس الدكتور عادل عبد الجليل بترجي المجلس الاستشاري لمدارس دار الذكر الأهلية بجدة، وبهذه الصفة يشرف على جميع أعمال التطوير التربوي و التعليمي للمدارس و التي منها الكشف عن الموهبة و تطويرها.

كما يرأس الدكتور عادل مجلس التأسيس لجامعة الثريا للعلوم و التقنية.

وهو حاصل على شهادة البكالوريوس في الرياضيات من جامعة كانساس بالولايات المتحدة.

والدكتوراه في علم النفس من الجامعة الأمريكية في بريطانيا و كانت رسالته في تصميم نموذج للكشف عن الموهبة و تطويرها.

يقدم الكاتب العديد من الدورات التدريبية و ورش العمل في مجال الكشف عن الموهبة و تطويرها، و التعلم باستخدام استراتيجيات التفكير التحليلي و الإبداعي، والتربية القيادية.

كما يهوى الكاتب القراءة والتصوير الفوتوغرافي.



ديبونو للنشر والتوزيع

هــاتف : ٥٣٣٧٠٠٣ - ٦ - ٩٦٢

٥٣٣٧٠٢٩ - ٦ - ٩٦٢

فاكس : ٥٣٣٧٠٠٧ - ٦ - ٩٦٢

ص.ب : ٨٣١ الجبيهة ١١٩٤١

المملكة الأردنية الهاشمية

E-mail:info@debono.edu.jo

www.debono.edu.jo



تصميم الغلاف: ثريا عادل بترجي